

MYRIAM BRITO CORRÊA NUNES

***O Professor em Sala de Aula de Leitura:
desafios, opções, encontros e desencontros***

Tese Apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de DOUTORA em
Linguística Aplicada sob a orientação da
Prof. Doutora *Maria Antonieta Alba
Celani*

PUC- SÃO PAULO

2.000

Resumo

A visão socio-interacional de discurso e aprendizagem, em que procuro fundamentar minha ação pedagógica, colocou-me diante da necessidade de investigar o papel que desempenhei junto aos meus alunos na co-construção do conhecimento de leitura necessário à realização de suas tarefas acadêmicas.

Esta tese é o meu relato dos desafios, opções, encontros e desencontros que foram gerados ao percorrer o caminho da reflexão crítica sobre a minha prática na sala de aula em que foi conduzida a investigação: um Curso de Inglês Instrumental para alunos de graduação e pós-graduação de diferentes áreas acadêmicas.

Inicialmente, enfoco questões relativas à pesquisa em sala de aula, narrando e refletindo sobre episódios do passado que moldaram meu perfil de professora-pesquisadora.

Depois narro como, ao longo do processo de questionamento de meu trabalho em sala de aula, o estudo tomou a moldura de pesquisa-ação, não só pela forma sistemática, cíclica e reflexiva com que a realizei, mas, também, por se propor a identificar problemas e avaliar soluções visando o aprimoramento de minha prática. Na busca das perspectivas dos participantes, vi que se fazia necessário o emprego de múltiplos instrumentos de coleta de dados: gravações em áudio das aulas e das entrevistas, notas de campo, diários reflexivos dos participantes e questionários. Na análise do corpus utilizei procedimentos que foram frequentemente alternados: a interpretação das relações semânticas (Spradley,1979;1980); os métodos de comparação constante e de busca dos casos discrepantes (Erickson, 1986) assim como os tipos recorrentes de interação verbal em sala de aula propostos por Van Lier (1994).

A seguir, reflito sobre os diferentes perfis de um professor à luz dos modelos de pedagogia popular segundo Bruner(1996) e apresento o componente teórico do planejamento pedagógico.

Finalmente, descrevo as situações vivenciadas e os resultados de sua análise, que me apontaram o contraste entre a teoria e a prática, o planejamento e a realização.

Abstract

The theoretical framework which underlies my teaching practice is based on the socio-interactional view of discourse and learning; for this reason, I have decided to focus my study on the role I have played with my students in the co-construction of the reading knowledge which would enable them to perform their academic tasks.

This thesis is both a narrative of and a critical reflection on the pedagogical challenges, decisions, successes and frustrations I have faced in my own classroom when teaching ESP reading to undergraduate and post-graduate students from different academic areas.

I start it by focussing on questions related to classroom research and to past events which have delineated my profile as a research-teacher.

Then, I demonstrate how in the course of the investigation of my classroom work this study was framed as an action research. It was developed in a systematic, cyclic and reflective way, aiming at identifying problems and evaluating solutions in order to improve my teaching practice. In search of the participants' views, I realized that it was necessary to employ several resources for the collection of data: audio-recorded classes and interviews with students, field notes, diaries and questionnaires. In the analysis of the corpus, I tried different procedures in an alternative way: the interpretation of semantic relations (Spradley,1979;1980), the methods of constant comparison and the search for discrepant cases (Erickson, 1986) as well as the types of verbal interaction recurrent in the classroom as proposed by Van Lier (1994).

Next I discuss the different teaching profiles in the light of the four models of popular pedagogy according to Bruner (1996). I also introduce the theoretical component of my pedagogical planning.

Lastly, I describe the results of the analysis of my teaching experiences which have pointed out the contrast between theory and practice, planning and reality.

*A meu Pai que me ensinou a ler na vida
O outro e o AMOR*

*A meus filhos e à neta, Nathalia,
a quem apontamos
a rota a seguir.*

Sozinha,
nem sequer teria iniciado
a viagem investigadora de meu papel em sala de aula.

Agradeço a *Deus* e aos co-construtores deste trabalho:

Professores exemplares, artesãos que construíram o barco com que velejo:

*Aila Gomes de Oliveira, Maria Amélia Alcofra, Ignez Pontes Vieira,
Klara Wirz, Carly Silva,
Alceu Amoroso Lima, Maria Regina Pinto,
Madre Julieta Dale, Luzia Vilela Starling.*

Amigos e conselheiros, que firmaram minhas mãos no timão:

*Maria Antonieta Alba Celani, Luiz Paulo da Moita Lopes,
Maria Cecília Magalhães.*

Alunos de hoje e ontem, companheiros de minha viagem, em especial:

Rodrigo, Rui, Elisa e Cris

**Quatro anjos a quem o Senhor me confiou,
para me sustentar no amor:**

Celi Maria Brito Corrêa Nunes e Marlene Soares dos Santos

para me reerguer com suas palavras:

Frei Clodovis Boff e Padre José Marques.

Tripulantes ocultos mas atentos em cuidados :

Tamaki Elisa Nakamura e Maria Lúcia dos Reis

Os que me desejaram boa sorte na partida e durante o percurso

Os que aguardam, com alegria, minha chegada

Ao CNPq pelo auxílio financeiro.

Prefácio: questões relativas à apresentação

Este trabalho é resultado de minhas reflexões sobre os desafios e opções enfrentados, os encontros e desencontros que identifiquei no estudo de minha prática em sala de aula e do papel que desempenho junto aos meus alunos-leitores de textos acadêmicos escritos em inglês. Antes de expô-lo, contudo, desejo fazer algumas considerações quanto à sua apresentação e à forma de organizá-lo, já que optei por usar um discurso mais informal, subjetivo e anedótico se comparado aos padrões ortodoxos do discurso acadêmico.

Nada deveria ser mais natural ou simples do que falar de si mesmo (Bruner & Weisser, 1991/95: 141); todavia, a comunicação do que planejei, presenciei, vivenciei, enfim, do que fiz e faço *está sujeita a convenções estilísticas referentes não apenas ao que escrevemos mas também o como dizemos, para quem dizemos, por que o fazemos* (Bruner & Weisser, 1991/95: 141). Para complicar mais ainda, Crookes (1993:130) adverte para o fato de que parte das suspeitas sobre a qualidade das pesquisas de sala de aula se deve às diferentes formas que o produto escrito destas pesquisas pode tomar.

Talvez por esta mesma razão Nunan (1992: 217) tenha apontado a preparação do relato de uma pesquisa como um dos problemas a ser enfrentado. É um caminhar permeado de opções e de situações de conflitos em diferentes níveis: o que incluir, o que omitir, como apresentar os dados e sua análise; enfim, quando e de que forma descrever o contexto de pesquisa e de ensino-aprendizagem. Devo fazê-lo de maneira formal ou informal?

Lincoln & Guba (1985:365), Borg (1997) e, aliás, o próprio Crookes, (1993:136) citando outros autores, entre eles Winter (1989, 73-74) e Ebbutt (1985), apresentam argumentos que encorajaram minha opção pelo menos convencional. Com base nestes autores destaco razões defensivas para que os relatos sigam um padrão menos ortodoxo. Eles devem ser feitos de forma a apoiar o processo de reflexão do professor e a mostrar realidades e limitações. O discurso informal possibilita dar à pesquisa maior clareza e ajuda a realçar o que é relevante e isto pode tornar sua leitura mais benéfica para o professor de língua estrangeira e os profissionais em geral. Além do mais, certos aspectos estilísticos da escrita

acadêmica, tais como abstração de detalhes concretos e de envolvimento pessoal, podem ser vistos como impróprios para os relatos de pesquisa-ação.

Partindo do princípio de que os pesquisadores de sala de aula não devem ser constrangidos pelo formato do relatório de pesquisa tradicional quando narrando o produto de suas pesquisas (Hopkins,1993:166),decidi, portanto, atribuir ao meu trabalho uma macro organização em forma de crônica, de modo a descrever minha jornada como pesquisadora neste estudo (Borg, 1997: 6; Hubbard & Power, 1993:113). Para Bruner & Weisser (1995: 141) a função da crônica é criar coágulos de significado para o conjunto de acontecimentos. Selecionei, deste modo, incidentes críticos que me abriram espaço à reflexão e tiveram significação importante para determinar o que estava sendo pesquisado-o papel do professor em uma sala de aula de leitura. Cada fato narrado pode não ser um *fim de história* mas tem um enredo, embora pequeno, que só possui seu significado ou interpretação quando incorporado no todo de minha investigação (Bruner & Weisser, 1991/95: 143). Com os títulos dos capítulos que compõem esta tese procuro esclarecer a que se referem.

Por que narrar os fatos e não apenas descrevê-los?

Bruner (1996:39-41) distingue duas maneiras distintas de se organizar e lidar com os conhecimentos do mundo e estruturar as experiências. Ambas coexistem e são privilegiadas de forma desigual por culturas diferentes: uma mais apropriada a lidar com o pensamento lógico-científico e tratar com fatos físicos; a outra, que envolve o pensamento narrativo, foi aquela por que optei já que se volta para os problemas relacionados aos seres humanos e sua humanidade, buscando estruturar, dar coesão à vida individual.

Minha intenção é usar a narrativa como modo de pensar e de organizar meu pensamento como *um instrumento de produzir significado* (Bruner,1990/97:85; 1996:119), como forma de esquematização de minha experiência e a memória que dela tenho (Bruner,1990/97:54). Uso o relato das ações e experiências, eventos, estados mentais, *ocorrências que envolvem seres humanos como personagens reais ou atores* (Bruner,1990/97:46), sem pretender criar uma cópia mas uma releitura da realidade na qual eu sou o agente principal.

A palavra **tempo** em cada um dos títulos, assinala a propriedade principal da narrativa: a sequencialidade da macro-organização dos capítulos. Contudo, creio que esta tese está mais próxima da narrativa pelo modo de contar (Bruner,1990/97:105) e não pela dramatização, historicidade ou diacronia. Na apresentação dos dados, fatos e

reflexões, não me preocupei necessariamente com a forma linear, mas sim com os *flashes* algumas vezes retomados em estágios diferentes (Borg, 1997:6). Sempre que possível, procurei dar-lhes uma forma de pirâmide invertida, com os relatos e comentários mais globais- os que servem de pano de fundo- sendo apresentados antes (Borg, 1997:5).

No capítulo I **Tempo de Preparação**, volto meu olhar para o passado a fim de refletir sobre dois desafios que prepararam o caminho deste trabalho: concomitantemente ser sujeito e objeto da pesquisa. Não se trata de uma simples retrospectiva autobiográfica, mas do registro de momentos em que meus conceitos sobre ensinar e pesquisar foram aplicados e modelados pelo uso.

No **Tempo de Planejamento da Pesquisa**, capítulo II, discuto minhas escolhas e os dilemas relacionados aos procedimentos de investigação. Procuo situar-me diante do que é canônico referente à pesquisa-ação e explicar os desvios de meu trabalho. Apresento o quinteto de fatores que podem ser os responsáveis, em seu equilíbrio, pela qualidade dramática do que é narrado, segundo Bruner (1990/1997:51;1996:142): *o ator* e personagens da pesquisa, a *ação* planejada, a *meta*, o *cenário* em que se realizará o estudo e os *instrumentos*.

No **Tempo de Planejamento Pedagógico**, capítulo III, descrevo e discuto minhas intenções, crenças, conceitos e comprometimentos quanto às práticas pedagógicas- fatores fundamentais para a história da minha investigação, uma vez que estudo não o mundo da natureza mas agentes humanos, professor e alunos, cujas ações são marcadas por estados intencionais (Bruner, 1996:122).

As pessoas não lidam com o mundo evento por evento, assim como não lidam com o texto sentença por sentença ou palavra por palavra (Bruner,1990/97:60) A perspectiva teórica em que se fundamenta minha visão de construção de conhecimento e de leitura leva-me a entender os fatos descontextualizados como textos sem autor e destino, carentes de sentido. No capítulo anterior sou a pesquisadora buscando contextualizar minha ação como professora no caminho da investigação. Inversamente, quem fala agora não é tanto a pesquisadora - é mais a professora, embora tenha seu olhar e pensamentos vigiados pela pesquisadora.

Estes três primeiros capítulos fornecem o contexto interpretativo, as estruturas maiores, ou ainda o pano de fundo contra o qual interpretei e procurei dar significado narrativo ao comportamento excepcional, às violações e afastamentos

daquilo que seria por mim considerado como uma situação normal ou canônica (Bruner:1990/97:50;65; Bruner, 1996:136).

A descrição de minha prática docente, de como se realizou esta pesquisa-ação, assim como dos encontros e desencontros que emergiram da análise dos dados, encontra-se no **Tempo de Realização**, capítulo IV. Nele proponho-me a questionar e refletir sobre o que estou tentando fazer - meu planejamento- em contraste com o que realmente faço na prática. Busco abrir-me, e a minha sala de aula, a novas e diferentes leituras para assim construir e tornar *boa a história* (Bruner,1990/97:53) desta investigação.

Há aproximadamente uma década, que pesquisas em lingüística, teoria literária, psicologia, moral e até em matemática (Bruner,1990/97:121) ajudam a identificar características de uma narrativa; entre elas está o fato de ser o relato do inesperado (do que o autor tem razões de duvidar). Durante o processo de interpretação dos dados, fui tomando consciência de características de minha mediação no processo de leitura e de construção do conhecimento; identifiquei o que deveria ter feito e não fiz; o que deveria ter sido e não fui. São minhas considerações sobre o que me ensinou este estudo, com suas surpresas, o foco central da parte deste relato que eu intitulei de **Retomada das Reflexões**.

Finalmente, esclareço que são minhas as traduções das obras consultadas e citadas que constam da seção de referências bibliográficas às quais eu não tive acesso em português.

Introdução

*Quando teu navio
Ancorado muito tempo no porto
Te deixar a impressão enganosa
De ser uma casa,
Quando teu navio
Começar a criar raízes
Na estagnação do cais,
Faze-te ao largo.
É preciso criar a qualquer preço
A alma viajora de teu barco
E tua alma de peregrino*

(D. Helder Câmara)

De um modo geral, uma tese tem prefácio ou introdução, mas faço uso de ambos e destes versos de D. Helder Câmara para com eles anunciar as perguntas da pesquisa e apresentar o que me leva a esta investigação.

Há muito identifico as inquietações em investigar *minha* prática de professora de leitura na universidade com a *alma de peregrino* ou com a *alma viajora de meu barco*.

Por volta de 1988, quando provas discursivas e não mais de múltipla escolha passaram a fazer parte do exame que selecionava os candidatos à Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde leciono, houve uma alteração no programa e no perfil do exame vestibular de língua estrangeira . Uma vez que os alunos deveriam demonstrar competência em estratégias de leitura, já ao entrar na faculdade, o trabalho a ser cumprido nas turmas de Inglês Instrumental I, começou a ser realizado, em parte, pelas escolas de segundo grau ou cursinhos preparatórios para o vestibular. Tal fato permitiu-me levar em consideração, de forma mais específica, nas turmas de Inglês Instrumental II, outra necessidade dos alunos: a redação ou preparo de resumos. Afinal, conforme comentam Kirkland & Saunders (1991 :105), *a habilidade de resumir é essencial nos meios acadêmicos para completar diferentes tarefas*, como uma atividade em si; como recurso auxiliar de estudo; ou *ainda como parte de requisitos mais complexos*.

Meu *barco ancorado*, desde a década de setenta no ensino de leitura e suas estratégias, já *me dava a impressão enganosa de ser casa*. Foi, então, impulsionado

a buscar novos caminhos e soluções para o ensino não apenas de como ler textos acadêmicos em inglês, mas também de como resumir-los. Assim teve início meu percurso para o contexto desta investigação, realizada em uma das turmas de Inglês Instrumental II.

Inicialmente, meu interesse centrou-se na descoberta de material ou de métodos já existentes de ensino de resumo para usá-los com meus alunos-leitores. Já ao pilotar meus dados, fui-me apercebendo de que esta era também uma forma de *começar a criar raízes na estagnação do cais*. Woods (1996:1), declara ter, por inúmeras vezes, observado diferenças fundamentais entre dois professores distintos dando aula sobre a mesma lição, usando material, livro e exercícios iguais. Tendo em vista este fato, por que não me aprofundar na investigação de meu papel? Seria o temor de fazer-me ao largo? Assim, passei não só a me questionar como também ao próprio processo de ler e resumir.

Aliás, apesar de o foco de interesse das pesquisas sobre o ensino de línguas ter mudado através dos anos, por muito tempo foram priorizadas as questões relacionadas a métodos, processos de aprendizagem e contexto de sala de aula, tendo o papel do professor permanecido como um componente relativamente periférico (Woods, 1996). De fato, a bibliografia sobre leitura nos mostra ter havido uma preferência por investigações sobre o processo de ler, o preparo de material didático, os objetivos e a necessidade de se ensinar leitura. Alderson & Urquhart (1984), por exemplo, em seu livro sobre leitura em língua estrangeira, isolam três centros de interesse: o leitor, o texto e a interação leitor-texto (prefácio). Também, tomando como ponto de referência o CEPRIL, que é um centro de pesquisa, informações e recursos sobre leitura e revendo os trabalhos aí publicados, observa-se que, por bom tempo, os que focalizavam o professor privilegiaram como tema sua formação como pesquisador (*The Teacher as Researcher* por Holmes, 1986) ou como professor de língua instrumental (*The ESP teacher-an apprentice* por Garrido, 1988), em contraste com o professor que ensina uma língua para a aquisição das quatro habilidades (*The role of the teacher and the role of the student in ESP courses* por Deyes, 1981); ou ainda o analisaram como leitor (*Professores de inglês instrumental lendo em francês: um estudo piloto* por Barbosa, 1992). Só mais recentemente foram publicados estudos tendo por tema o professor no processo de ler, como ocorre, por exemplo, nos trabalhos de Nardi (1993) e Rees (1995).

Voltando à *minha alma peregrina*: pouco a pouco, o papel que desempenho ocupou o lugar central de minha observação. Afinal, como foi salientado por Kelly (1969:384), *no ensino de línguas a vida ou a morte de uma idéia repousa principalmente no professor que irá aplicá-la*. Assim, meu trabalho foi rebatizado e minha macro-pergunta de pesquisa, (isto é, *qual o papel do professor na construção do conhecimento em uma sala de aula de leitura*) foi desdobrada em outras, entre as quais:

- *como eu, professora, sou vista pelos alunos ?*
- *como participo do processo de ensinar e aprender a ler?*

Com minha intervenção, novas questões apareceram:

- *como dialogo com o aluno?*
- *como os alunos participam da construção do conhecimento?*

Está claro que foram decisivos, para o perfil que este estudo tomou e para as questões levantadas, os argumentos de Prabhu (1990:175) que, ao discutir o porquê de não existir *o melhor método*, destaca a primazia do professor e de seu *senso de plausibilidade*. Foram também fundamentais os pressupostos teóricos relacionados à aprendizagem e à leitura, sobre os quais procuro fundamentar minha prática de sala de aula (discutidos no capítulo III deste relato). Reconheço ainda como fator que me tornou questionadora, ou que despertou minha alma viajora, o desejo de compreender melhor minha ação em sala de aula e os meios empregados na partilha de meus conhecimentos com os alunos, para aprimará-los.

Meu barco saiu da estagnação do cais. Fez-se ao largo. A visão do ser social que constrói sua compreensão a partir da interação social em determinados ambientes socio-culturais levou-me a paralelamente levantar questões sobre: *Como interajo com o aluno? Como os alunos participam da construção do conhecimento?* De certo modo, foi gerado um novo núcleo, ou outra macropergunta de pesquisa através da qual procurei saber se os alunos participavam da construção do conhecimento. Por sua vez, este novo foco se desdobrou em:

- *como os alunos vêem o processo de leitura?*
- *que meta e procedimentos os alunos têm consciência de ter e usar?*
- *que obstáculos identificam no processo de ler e selecionar informações?*

Aqui, apenas informo rapidamente por onde aportou meu *barco peregrino*; nos Tempos ou capítulos que se seguem, com mais cuidado descreverei minha viagem, seus desafios, as descobertas e as mudanças que me proporcionou.

Capítulo I-Tempo de Preparação

*Não basta olhar para ver
Ver supõe o mergulho
Que atinge, no íntimo dos seres,
as raízes de Deus
(D. Helder Câmara)*

1 Um olhar para o passado

Esta pesquisa tem sua história pessoal. É a resposta a um longo processo de reflexão e a um lento amadurecimento da minha visão sobre o significado de ser pesquisadora e professora. Para melhor interpretar os capítulos que formam este trabalho, creio ser fundamental remontar até à infância de minha carreira como professora de leitura na universidade.

Pode parecer estranha esta decisão de iniciar minha tese desta maneira, revivendo, repensando fatos ligados à minha prática de sala de aula, tão anteriores à realização deste trabalho. Contudo, segundo Hopkins (1993:166)

a pesquisa de sala de aula não deve temer experimentar formas diferentes de apresentar seus trabalhos uma vez que suas informações sejam válidas e tenham sido cuidadosamente analisadas.

Foi acreditando na validade do que aprendi na etapa anterior ao planejamento desta investigação, e por diversos outros motivos, que optei por incluir a fase preliminar da minha vida profissional e assim recuar no tempo .

Primeiramente porque, embora em muitos aspectos o tempo de preparação só encontre seu sentido verdadeiro na etapa seguinte, há nele sinais de como este trabalho irá evoluir. Em seguida, lembro ser este o relato de uma pesquisa-ação, um processo em *espiral no qual o professor reflete, retorna e estende a questão inicial* (Nunan , 1992:18). Voltar ao passado pode ser uma forma de ampliar a espiral, o que permitiria entender a causa de problemas, descobrir o caminho para soluções, justificar mecanismos e avaliar procedimentos. Também porque as questões básicas desta pesquisa, para as quais procurei buscar soluções, dizem respeito ao papel que desempenho em sala de aula, como professor/ pesquisador. Hubbard & Power(1993), no prefácio de seu livro, criticam a carência de informações específicas sobre como os professores se tornaram pesquisadores - e pretendo evitar esta falha na apresentação de meu trabalho.

Finalmente, porque *é bem aceito na filosofia da ciência que nossas percepções são afetadas por quem somos* (Larsen-Freeman, 1996: 165) - e acredito que há momentos no passado que podem sinalizar quem somos ou o que somos.

Para compor o tema deste tempo de preparação, decidi-me pela narração e análise de dois fatos que antecederam o início desta investigação. Ambos ligados à minha docência no magistério universitário e à minha iniciação à pesquisa. Não dizem respeito aos meus primeiros anos como professora, isto é, àquela fase que Garcia (1992:66) caracteriza como de *iniciação profissional dos professores* e que *constitui uma das fases do aprender a ensinar....de transição de estudante para professor*, uma vez que desde 1960, antes mesmo de me graduar, eu já lecionava. De forma especial, são ilustrativos para a compreensão do meu próprio processo de aprendizagem e formação e dei-lhes os títulos de *ser professora ou pesquisadora e pesquisar ou ser pesquisada* por diversas razões:

- materializam os argumentos que serão apresentados ao se discutir a tradição de pesquisa em sala de aula;
- facilitam a compreensão da realidade e dos pressupostos teóricos em que se fundamenta minha prática de professora e investigadora;
- esclarecem com mais precisão muito do que acontece hoje no dia-a-dia de minha sala de aula;
- ajudam a descrever o contexto em que se realiza a investigação;
- servem de pano de fundo para as descrições contidas nos capítulos do **Tempo de Planejamento** (da pesquisa e pedagógico).

1.1 Ser professora ou pesquisadora

O primeiro fato diz respeito ao início de minha carreira como professora universitária. Havia sido requisitado ao Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro um professor para lecionar inglês no recém-criado Curso de Bacharelado em Genética.

O diretor do Instituto de Biologia, Doutor Antônio Lagden Cavalcante, procurou esclarecer oralmente que desejava quem *ensinasse inglês conforme ele indicasse*, o que souo como uma pilhéria para nós, professores diplomados em ensino de inglês. Irreal, anedótico, estranho, uma vez que os rumos a serem tomados pelo

professor deixariam de ser determinados por alguém da área de Letras- alguém que, acreditávamos, devia possuir o saber, o *monopólio do saber* ensinar uma língua estrangeira. Provavelmente não estávamos preparados para problemas apontados no estudo de uma língua que atendessem às necessidades acadêmicas concretas do-dia-a-dia de estudantes ou profissionais de outras áreas.

Fui recebida com a recomendação: *desejo que você faça os alunos de genética lerem estas revistas* (uma coleção de números da revista Scientific American). Além disso, fui apresentada a um dos professores daquele Instituto para que me tirasse qualquer dúvida sobre genética ou biologia. Apenas uma diretriz, portanto, me fora dada - o objetivo do curso. Como agir neste contexto era problema meu. Era o meu desafio!

Convém lembrar que nesta ocasião, 1970, no Brasil e em especial no Rio de Janeiro, pouco se conhecia, se pesquisava, e menos ainda se publicava, sobre o que viria a se chamar *ensino de línguas para fins específicos*. Vi-me, portanto, com o encargo de planejar, selecionar tópicos, elaborar material didático, testar diferentes metodologias e estratégias para uma situação nova de ensino e aprendizagem. Assim iniciou-se minha carreira de professora universitária e de pesquisadora.

1.2 Pesquisar ou ser pesquisada

O segundo fato, mais recente, relaciona-se à presença de pesquisadores em minha sala de aula de Inglês Instrumental. Um gravador, uma filmadora ou simplesmente alguém coletando dados para pesquisas passaram a ser rotina em minhas aulas de Inglês Instrumental na UFRJ.

Freqüentemente, alunos de graduação em Português-Inglês pediam minha permissão para observar e colher dados em minhas aulas para seus trabalhos finais da disciplina de Introdução à Linguística Aplicada. Além destas pesquisas de iniciantes, quatro dissertações de mestrado foram realizadas tendo como contexto de investigação minhas aulas de Inglês Instrumental I e II. Tavares(1993) estudou o uso da introspecção no ensino de leitura; Amorim (1994), as estratégias de inferência lexical; Gomes (1995), a percepção do processo de leitura e, finalmente, Figueira (1997), a construção da metacognição em aulas de leitura.

Gravar sua aula! Como você permite! Por que correr o risco de ficar exposta à crítica, desnudar-se diante de seus alunos e de outros ? Estas perguntas, feitas por uma colega da minha própria faculdade, assim, como seu espanto ou protesto, levaram-me a uma análise crítica e sistemática do meu comportamento diante desta realidade, com o objetivo de descobrir as razões e conseqüências de aceitar também este outro desafio.

1.3 Reflexões sobre este tempo de preparação

Os muitos anos durante os quais transformei minha sala de aula em laboratório de pesquisa tendo meus alunos como participantes, convivendo com a investigação em sala de aula, fizeram com que eu iniciasse e planejasse este trabalho com a certeza de que:

- a produção do conhecimento pode estar associada a múltiplas e divergentes perspectivas;
- a sala de aula pode ser o lugar de procura e construção do conhecimento;
- ensino e pesquisa não são necessariamente universos distintos e incompatíveis;
- o mundo, o ser humano e a construção de conhecimento podem ser vistos de muitas formas.

O termo *pesquisa* carrega consigo diferentes conotações. Aliás, para Mc Donough & Mc Donough (1997:3;14) esta é uma das causas que dificultam um consenso ou uma definição pronta do que seja pesquisar. Pode estar associado à verificação e demonstração de hipóteses , à objetividade, à revelação do conhecimento oculto, à sistematização de um estudo. Pode ser entendido de forma mais global, mais ampla, como o estudo sistemático, intensivo de uma situação para o encontro de soluções, verdades, conhecimentos (Mc Taggart,1997:27); ou pode ser definido de forma mais precisa como o faz Nunan (1992:3) - *um processo de investigação com três elementos: uma questão ou problema, dados, análise e interpretação dos dados*. Mc Donough & Mc Donough (1997:39) comentam que, na linguagem comum, cotidiana, e em diferentes áreas acadêmicas, dois sentidos podem-lhe ser atribuídos: descobrir o oculto ou produzir conhecimento novo. Em

sua vida profissional, os professores envolvem-se em investigações que têm um ou outro sentido: no primeiro, o termo é usado para designar a utilização, descoberta e publicação de conhecimento oculto (aquele que alguém já possui mas este alguém não é o pesquisador); no segundo, há a criação do conhecimento novo; pressupõe-se, portanto, neste caso, que haja originalidade, inovação e construção de uma teoria (Mac Donough & Mc Donough, 1997:39).

Como foi dito, ao iniciar minha carreira docente na UFRJ, fui colocada diante do desafio de localizar material, textos e exemplos de atividades que atendessem:

- a meus objetivos quanto às aulas de inglês para alunos de graduação em genética ;
- às necessidades destes alunos.

De certo modo, nesta situação, meu trabalho assemelhava-se ao da pesquisa tomada em seu primeiro sentido - a realizada pelo psicólogo, dentista ou médico que investiga, na bibliografia ou com o *cliente*, aquilo que lhe está oculto ou que ele desconhece, a fim de resolver um problema em sua área profissional. Neste caso, pressupõe-se a utilidade (Mc Donough & Mc Donough, 1997:40).

Entretanto, conforme alerta Gómez (1992:100), *os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais*. Minha tarefa como professora não se resumia simplesmente *a uma escolha acertada e aplicação de meios e procedimentos* já existentes. Meus alunos necessitavam de textos acadêmicos em inglês para cumprir suas atividades cotidianas de estudantes de biologia. Eu desconhecia ou pouco se conhecia no Brasil sobre o processo de leitura e compreensão de texto escrito. Aliás, *através da história do ensino de línguas, a leitura foi abordada como parte de outras habilidades que os professores tinham que ensinar... atingindo independência somente no século XX* (Kelly, 1969:128). Nos primeiros anos da década de 70, pouca reflexão teórica havia sobre leitura. Na universidade, o conhecimento que adquiri sobre ensino de língua inglesa privilegiava o desenvolvimento das quatro habilidades: produção, além da recepção, oral e escrita. Como generalizar este saber para minha sala de aula com os alunos de biologia interessados apenas em desenvolver a habilidade de leitura? Que material adotar em sala de aula? Criá-lo ou adaptá-lo? Como usá-lo? Como estimular o envolvimento do leitor? As técnicas de ensinar uma língua estrangeira para a produção oral, tão usadas (naquela época? hoje em dia?), eram de pouca utilidade

para meus alunos. Minha visão daquela sala de leitura era a de um caso único que *não se enquadrava nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes* (Gómez,1992:100). Vi-me, portanto, diante do que poderia ser caracterizado *não como um problema mas como uma situação problemática* (Gómez , 1992:100). Tornava-se fundamental :

- buscar soluções para questões novas relacionadas ao meu trabalho de sala de aula com alunos de biologia;
- verificar a compreensão que tinham dos textos lidos;
- olhar criticamente, questionar e avaliar os procedimentos adotados;
- realizar sistematicamente a análise de minha prática de sala de aula.

Cabia-me testar, errar ou acertar, descobrir e ser também **criativa**. Creio que tinha de pesquisar não apenas no sentido mais amplo da palavra- desvendando o oculto- mas naquele sentido que implica o envolvimento ativo num processo de produção de conhecimento novo. Embora sem ousar sentir-me pesquisadora, pesquisava. Buscava identificar problemas em minha sala de aula e testar soluções na confiança de que era possível aprimorar minha prática. Eu determinava o que era interessante verificar e que instrumentos usar. Não me satisfazia um conhecimento feito para mim ou sobre mim (Mc Taggart:1997:21-27). E aí estava meu maior desafio!

Fui formada para buscar, na minha área de especialização, o conhecimento formal, amplo, para utilizá-lo mas não para gerar conhecimento na prática. Para a minha vida profissional, trouxe o conceito de que o professor deve ser um constante estudioso, mas não necessariamente um pesquisador ou um inovador. Sem saber os cânones do exercício da pesquisa e desconhecendo a malha de conhecimentos básicos de abordagem, sobre a qual se torna possível construir o conhecimento novo e avaliar as soluções para os problemas práticos, sentia-me apenas professora.

Tornava ainda mais difícil ver-me como pesquisadora o fato de julgar que pesquisa envolvia estatística, hipóteses a serem testadas, objetividade, grupo de controle, investigação fora da sala de aula. Minhas leituras mostravam métodos tradicionais de investigação positivista, experimental, pesquisa básica, com pouca aplicação ou utilidade prática imediata, que me pareciam irrelevantes ou pouco úteis para os problemas que tinha de enfrentar em sala de aula.

É preciso lembrar que nasci numa sociedade altamente marcada pela visão positivista, racional que por muitos anos dominou todo o pensamento ocidental, isto significa dizer que a verdade e o conhecimento eram definidos como proposições lógicas, científicas ou empiricamente verificáveis (Bruner,1996:123;Webb,1996:10), estabelecidas em fundamentações seguras a tal ponto que podiam ser generalizadas e tomadas como leis absolutas.

Webb (1996:10-11) e Olson (1991/95) vão buscar na visão teocêntrica de mundo a idéia de um modelo ideal, a certeza do absoluto que tinha sua explicação fundamentada na metafísica de Platão ou da Igreja Católica. Na Idade Média, era lugar-comum referir-se à natureza como “*livro de Deus*” (Olson ,1995/91:169). O modelo ideal existia e estava no passado; encontrava-se no homem grego ou no cristão dos períodos patrístico e medieval e não no futuro a ser construído. Terá sido de minha formação católica da juventude acreditar num mundo pronto, criado por um Deus distante e todo poderoso, a quem me dirigia em latim, através da repetição de fórmulas transmitidas?

É sabido que o otimismo do século chamado “*das Luzes*” exclui Deus da explicação quanto à origem dos fatos e problemas comuns que poderiam ser resolvidos pelos cientistas. Os avanços da ciência, seguidos pelos da tecnologia, fizeram com que leis da lógica e da razão viessem a suprir explicações quanto à natureza do mundo, das verdades do conhecimento. Com isso, de certo modo, os indivíduos tornaram-se dependentes do auxílio da ciência, na certeza de que o científico é certo, levará ao progresso, tem poder e prestígio.

Quanto a mim, como mulher, sentia que tinha um papel hierarquicamente determinado na sociedade: seria por ler no livro de Gênesis (2,22):...*da costela que tirara do homem, Iahweh modelou uma mulher e a trouxe ao homem...*? Ou seria essa a minha visão secular de um mundo de pessoas com funções sociais academicamente confirmadas (Webb, 1996:11)?

Qualquer que seja a resposta, ela pressupõe a existência de uma ordem considerada imutável e completa que favorece a aceitação dos fatos e da organização social em que os papéis sociais eram bem definidos, estáveis e permanentes (Webb, 1996:10-11)

Sem dúvida um caminhar longo, demorado, desafiante e cheio de inseguranças teve de ser empreendido até eu sentir que meu papel em sala de aula transcendia ao de simples usuário do conhecimento de outro, sentir-me capaz de

construir conhecimento novo em minha prática de sala de aula, de apresentar os resultados de minhas investigações à comunidade acadêmica e discutir minhas soluções e verdades com outros profissionais, de ser, enfim, ao mesmo tempo professora e pesquisadora. Sobre estes encontros e desencontros do tempo de preparação passo a refletir.

1.3.1 Ensino e pesquisa: universos incompatíveis?

Meu percurso entre pesquisar e ser pesquisada é o foco principal das reflexões sobre os fatos aqui narrados. Pelo que foi descrito e comentado anteriormente, creio já se ter tornado evidente que, para mim, o professor deixou de ser um especialista ou consumidor de conhecimentos.

Como preparação para a leitura e compreensão deste estudo, é preciso deixar claro que, na minha pessoa, o profissional é o professor-pesquisador como um todo. Vejo-me como professora, mas sem que isto se incompatibilize com meu trabalho de investigação. Minha visão é de que ensino e pesquisa são universos compatíveis, idéia que me proponho a fundamentar teoricamente, à luz dos episódios narrados anteriormente.

Schön (1983), no prefácio de seu livro, alerta que a distinção entre o conhecimento honrado na academia, marcado por elitismo, e aquele valorizado pela prática profissional, envolvendo arte e intuição, contribui para aumentar a separação entre as universidades e as profissões, a pesquisa e a prática, o pensamento e a ação.

Os dois fatos de que trata este capítulo vêm consubstanciar críticas feitas à polarização entre ensino, entendido como ação em sala de aula ou atividade prática, e pesquisa, vista como um empreendimento teórico externo à prática, envolvendo abstração, contemplação, reflexão. Nesta visão, o mundo da investigação e o da prática parecem formar círculos independentes que rodam sobre si mesmos sem se encontrarem (Schön,1983:308) ou são colocados numa hierarquia linear entre conhecimento técnico ou do profissional em um polo e, em contrapartida, o teórico e sua aplicação em outro (Gómez,1992:108). A investigação fica absorta em sua própria lógica, distante das necessidades e interesses da própria atividade profissional (Gómez, 1992:106). Parece apenas visualizar o professor como alguém com uma agenda pedagógica a cumprir e os pesquisadores como alguém que coleta dados para

desenvolver um elemento novo na teoria, num distanciamento da ação real (Mc Donough & Mc Donough,1997:22-23).

Neste tempo de preparação, não foi esta a realidade que vivenciei. Na verdade, esta dicotomia é *improdutiva, desafiadora* (Mc Donough & Mc Donough,1997:22-23), *artificial* (Borda,1997:108), *dificulta o aprendizado recíproco* (Altrichter & Gstettner (1997:60), *é uma caricatura da realidade, uma contradição na qual professor e pesquisador parecem seguir caminhos diferentes, viverem em mundos a parte, perseguirem empreendimentos distintos* (Schön ,1983:308) quando ambos, tenho por certo, podem agir, buscar e desejar o aprimoramento da sua ação profissional.

Lembro que Altrichter & Gstettner (1997:57;60) comentam que a oposição em que se colocam o pesquisador, próximo à *teoria*, e o profissional- o professor - junto à *ação* e, portanto, junto à prática, pode estar apenas fundamentada *num conceito por demais simples da relação entre teoria e prática*. Uma reflexão mais profunda deve ser parte da redefinição do próprio sentido de teoria, sua utilização e produção. Antes, contudo, quero lembrar que tomo como ponto de partida os sentidos atribuídos à palavra *prática* por Schön (1983:59-61), que a vê quer como atuação numa situação profissional, quer como preparação para a mesma atuação profissional. Diz respeito, pois, à minha ação como docente e à minha aprendizagem ou preparação para tal.

Primeiramente quero refletir sobre a teoria vista como produto e, portanto, como conhecimento, saber teórico, e situar seu uso no ensino, ou seja, no modo como ela informa a prática. É a este *grande sentido* que se aplica a ressalva *de que os professores se sentem ameaçados pela teoria* (Elliot, 1991:45-48). Seria em temor à teoria ou pelo fato de julgar-me incapaz de produzi-la que, inicialmente, como professora, não me julgava pesquisadora? Com este sentido, a teoria tem a forma de generalização, transformando-se em ameaçadora para o professor , pois invalida sua experiência particular na prática e simboliza o poder do pesquisador para definir o conhecimento válido. Tal fato pode ocorrer, por exemplo, quando, em nome da *teoria*, são impostos currículos idealizados, apresentados como receitas infalíveis, perfeitas, mas que podem levar os professores à percepção ou sentimento de inadequação à sua realidade (Mc Donough & Mc Donough,1997:24).

Retomando o que já foi comentado a respeito do primeiro evento - *ser professor ou pesquisador* - as pesquisas que tratam do processo de ler têm uma

história recente e primeiramente se prendiam em investigar apenas o movimento dos olhos (Howatt, 1984; Silberstein, 1987; Carrell, P. L. et al, 1989; Block, 1992). Uma teoria geral sobre leitura envolve discussões quanto aos conceitos de linguagem, construção do sentido, de processamento da informação e das influências do contexto social. E, segundo Grabe (1991:375-376), que traçou uma breve história da leitura, só mais recentemente, nos últimos 25 anos, temos mais compreensão sobre o processo e a prática de ler.

Assim, não era apenas o conhecimento teórico baseado em pesquisa básica que me guiava no sentido de adquirir melhor compreensão e uma visão nova da minha ação profissional. Pouca relação há entre minha prática de então e a teoria naquele primeiro sentido mais tradicional que lhe é atribuído por Hopkins (1993-72): *um grupo coerente de afirmações que têm por teor explicar, predizer de modo a serem usadas como guia para a prática*. É sabido que apenas alguns professores privilegiados- entre os quais me incluo- têm liberdade e são capazes de realizar em sua sala de aula um ensino não tradicional (Schön, 1983:334). Não havia um currículo idealizado *que me enquadrasse*, nem unidades-padrão de conhecimento, ou receitas a serem seguidas. Nem sequer estava minha situação dentro dos padrões tradicionais e das rotinas institucionais em que alunos e professores estão sujeitos a um sistema de controle da escola quanto à transmissão de conhecimento eficiente (Schön, 1983:330). Por exemplo, o progresso de meus alunos não era medido através de exames para se determinar o que realmente aprendiam mas, sim, através de sua participação nas aulas.

Meu trabalho como professora nesta situação passou a ser informado e fundamentado muito mais pela teoria no segundo sentido da palavra, que é o usado por Hopkins (1993-72), e que *tem antes de tudo uma conotação diferente daquela de grande teoria e leis abstratas* (Mc Donough & Mc Donough, 1997:79). Diz respeito ao grupo de *asserções pessoais, crenças e pressupostos dos indivíduos* em que se fundamentam suas visões de mundo e da realidade (Hopkins, 1993:71). A teoria dos professores consiste mais provavelmente nestas *construções pessoais, que são um amálgama de muitos fatores: experiência, sistema de valores, treinamento, leitura de outras pessoas* (Mc Donough & Mc Donough, 1997:79). É o saber prático, a intuição pedagógica, a *teoria prática implícita*, segundo Garcia (1992:60); *senso de plausibilidade* para Prabhu (1990:172); *o saber de experiência* ou o *saber de referência* a que se refere Nóvoa (1992:25).

Ao comentar a formação do professor e o saber que este leva para a sala de aula, Nóvoa (1992:25) relaciona ao segundo sentido *o saber de experiência*. A teoria, para este autor, e aqui por certo está sendo levado em conta o primeiro sentido, *fornece indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém do saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade*. Este *saber de referência* é uma ponte, um lugar de encontro entre os dois sentidos atribuídos à teoria. Provavelmente é uma forma de amalgamá-los e de aproximar teoria e prática.

Certamente, sem a devida malha de conhecimentos básicos sobre como abordar a construção do conhecimento, não atinamos com a solução para um problema prático, pois é difícil para o leigo entender o que é prioritário. Minha visão é de que não há saber sem referência; como não há maturidade sem referência prática ou teórica. Se eu não tiver referenciais, eu não terei direção e me perderei.

Mesmo quando observada a *grande teoria*, há opções a serem tomadas quando as *leis abstratas* são aplicadas na prática. Há também problemas de ordem prática que envolvem teorias conhecidas pelo professor, aprendidas no trabalho, nas tentativas do dia-a-dia, através de treinamento e experiência e que algumas vezes permanecem inconscientes ou pouco articuladas internamente.

Ao analisar o papel do pensamento e da ação no ensino de línguas procurando ver como se relacionam, Prabhu (1995:1-2) distingue um componente que chama de *teórico*, *conceitual* ou *ideacional*, que diz respeito às idéias e conceitos do que seja conhecimento de língua e ensino-aprendizagem, sem o qual o ensino de língua se transforma numa atividade puramente mecânica, sem qualquer vínculo com a compreensão. Identifica também o componente operacional que diz respeito à ação e à prática, e é motivado pela *intuição pedagógica* e pelo *senso de plausibilidade*. Segundo esta visão, é possível conceber-se que o ensino não é apenas uma questão de traduzir teoria em ação mas uma fonte de conhecimento que mantém a teoria uma vez que ajuda a desenvolvê-la. Quando um senso intuitivo surge e é operativo (Prabhu,1995:7), ele interage continuamente com *o componente teórico*, influenciando-o de maneiras diferentes, selecionando, reformulando conceitos, atribuindo-lhes valores diferentes.

Voltando ao meu trabalho em sala de aula de leitura, no início, como já foi comentado, pouca literatura teórica me orientava sobre como instrumentalizar meus alunos de leitura, entretanto, o mesmo não ocorreu, nos últimos vinte anos. Se a década de setenta foi de transição entre visões opostas sobre o processo de ler, a de

oitenta foi de inúmeras pesquisas, revisões de conceitos e afirmações (Grabe,1991; Block,1992). Que saber teórico, prático ou de referência tive eu, ao longo destes anos, quanto ao que era ensinar a ler e ao papel que eu desempenhava em sala de aula ?

Mudou o papel que procurei desempenhar em sala de aula. Foi mudando proporcionalmente às minhas orientações teóricas e leituras sobre como ler e construir conhecimento. Não nego que foi construído e desconstruído inúmeras vezes. Com o decorrer destes anos, os conhecimentos sobre o processo de ler tomaram a forma de modelos teóricos explícitos, cada um deles distinguindo-se dos outros no que se refere ao processamento da informação e o envolvimento leitor-texto: *modelo de decodificação, modelo psicolinguístico e modelo interacional* (Moita Lopes 1987/1996; Kleiman 1989 a;b; Carrell, Devine & Eskey 1986; Silberstein 1987; Grabe,1991).

Continuo a ser um instrutor de estratégias? Ao interagir com meus alunos, terei deixado de ser um *expert que dita o sentido* ? Permaneço ainda como fonte de conhecimento e informação de quem o aluno depende? Como agir em sala de aula de modo a compensar as variações culturais de cada leitor? As respostas a estas questões envolvem não apenas um componente teórico, mas um prático. Ambos pressupõem saber o que se vê e por que se vê ou seja *ver a sala de aula em oposição a apenas olhar* (Kincheloe,1993/97:192). Levam-me à discussão quanto ao ensino, a prática e o professor como fonte para produzir conhecimento novo.

Embora Altrichter & Gstettner (1997:60) acreditem ser a visão de *teoria como produto, isto é, como conhecimento*, mais importante do que suas visões processuais, resta-me ainda refletir, como Hopkins (1993:72), sobre a palavra *teoria* quando usada referindo-se ao processo de lidar com problemas. *Teorizar* tem sua origem no grego: olhar, observar, refletir, teorizar é também ser espectador, como num teatro- do latim *specere* ou inspecionar, daí especulação, inspecionar (Appignanesi & Garratt,1995:56). Mc Taggart (1997:36) complementa que teorizar a prática envolve *ser inquisitivo sobre as circunstâncias, ações e conseqüências e vir a entender as relações entre a circunstância, as ações e as conseqüências na própria vida*.

Pelos dois fatos relatados anteriormente, minha prática em sala de aula tem sido objeto do olhar de pesquisadores externos e meus: tem sido observada e descrita. Todavia, não é apenas o registro das ações explícitas que me interessa, nem

o que faz com que a oposição entre pensamento e ação se torne apenas aparente, ou então, faz com que venham à tona conflitos e dilemas que estariam ausentes, escondidos ou que eram julgados de menor importância; olhar profundamente, ver-me e a meus alunos trabalhando em sala de aula tornou-se o *instrumento mais importante para mim como pesquisadora*, embora saiba que isto pressupõe tempo, reflexão, um mergulho em mim (Hubbard & Power 1993:10) o que me interessa é este olhar que leva à reflexão, que não fica na superfície mas que procura:

- chegar ao significado das ações, ao que é menos visível;
- desvendar as múltiplas realidades e suas relações;
- promover mudanças e construção de conhecimento.

Conforme será discutido na seção 1.3.3 , não vejo verdade ou conhecimento, e muito menos minha ação, como algo estável, fixo, *sem alteração*. A realidade da prática profissional é uma realidade mutável, não ideal (Nóvoa,1992:60).

Ao repensar estes episódios, não me vejo como objeto passivo ou mero condutor de determinados procedimentos pedagógicos; pelo contrário, percebo que sou um *ator* que age com um objetivo, o de melhorar sua prática. Nunca estive nem estou em sala de aula apenas para cumprir um horário, fazer jus a um salário, mas para professar uma vocação. Minha ação em sala de aula está ligada, *tanto à descoberta de problemas, quanto à resolução do problema encontrado* (Nóvoa,1992:18).

No meu percurso como profissional, certamente, produzi conhecimento novo. Isto porque me vi em situações às quais bem se aplicam os comentários de Gómez (1992) e Schön (1983): que, como profissional, o professor também se defronta com situações que não lhe são familiares, para muitas das quais não encontra respostas pré-elaboradas (Gómez, 1992:110). São situações únicas, incertas, conflitantes, instáveis, que se convertem em ocasião para elaborar e modificar rotinas, levantar e experimentar hipóteses, recriar estratégias, enfim, interpretar a realidade concreta cotidiana e organizar a experiência (Schön, 1983;Gómez,1992:103).

Ao longo destes anos, em especial, ao alinhar meu olhar crítico com o de outros que questionavam minha prática, foi possível também identificar comportamentos fossilizados, rotineiros (Lantolf & Appel,1994:24) que às vezes se tornam invisíveis para mim por serem demasiado familiares (Mc Taggart,1997: 52).

Subjaz à resolução destes problemas um conhecimento intuitivo, não necessariamente disponível em texto, mas do qual pode-se dizer que existe na mente dos que trabalham em determinado contexto organizacional (Gibbons et al.,1994:24) construído na própria sala de aula.

Venho refletindo sobre minha ação em sala de aula na expectativa de que, a partir da análise e interpretação do meu olhar, poderei aprimorar meu pensamento e minha ação (Nóvoa,1992:60). Creio que minha prática se aproxima da teorização cada vez que meu olhar reflexivo busca mais do que um saber fático: busca a compreensão, saber como eu me posiciono. O teorizar, minha formação como pesquisadora, foi aprendido não apenas por acumulação de informações técnicas e conhecimento teórico, mas através de um trabalho de construção ou reconstrução permanente.

Dentro deste prisma, não é a teoria que informa a prática mas, ao contrário, é a ação- olhada, observada, pensada, refletida - que se transforma no próprio processo pelo qual a teoria se desenvolve, tornando *possível conceber-se a prática como uma fonte de teoria na ação* (Borda,1997:108).

Tenho como certo que meu olhar crítico e reflexivo foi o que me conduziu a dar sentido a minhas opções, tornar conscientes *os mecanismos auto-reguladores que são usados na solução de problemas* (Lantolf & Appel,1994:3), determinar as mudanças reais ao mundo que me cerca. Hoje, ao fazer uma releitura de minha vida à luz dos conceitos de prática e teoria aqui apresentados, compreendo melhor o sentido das palavras de Gómez (1992:112) que *o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação*.

Finalmente, situo os fatos de minha caminhada como professora-pesquisadora, que me prepararam para esta investigação, em relação ao tipo de conhecimento produzido. O primeiro seria aquele conhecimento codificado que não precisa ser exclusivamente teórico mas precisa ser produzido de forma sistemática, de modo a poder ser escrito e estocado (Gibbons et al:1994:26). Seria correspondente àquele desenvolvido por acadêmicos e pesquisadores em busca de reconhecimento acadêmico, segundo Mc Taggart (1997:36) e Chaudhary (1997:119). O outro tipo do conhecimento é tácito, prático, pessoal, assistemático, ou seja, aquele desenvolvido pelo trabalhador, pelo profissional (Mc Taggart, 1997:36), que encontra constantemente certos tipos de problemas e, portanto, desenvolve um

repertório de técnicas, imagens e expectativas (Schön, 1983:61) para resolvê-los. Schön (1992:60) associa o ensino a este tipo de conhecimento em que *a prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática*. É a capacidade ou conhecimento produzido pela própria ação para enfrentar situações também da sala de aula, que permite à pesquisa funcionar não como um afastamento do ensino mas como um desenvolvimento dele. É a este saber que nos referimos como teoria ou saber prático, intuição pedagógica, *senso de plausibilidade* (Prabhu 1990:172) ou *o saber de experiência*, segundo Nóvoa (1992:25) que faz com que se torne mais evidente o encontro de teoria e prática e se produza o conhecimento que me prepara para algumas das questões que agora investigo. Ambos os tipos de conhecimento podem-se enriquecer mutuamente - é o que fazem notar Moita Lopes & Freire (1998:150) em relação à pesquisa conduzida por professores, já que, além de ter como objetivo o aprimoramento ou *desenvolvimento educacional*, uma vez que envolve a reflexão sobre seu próprio trabalho, também ajuda *os pesquisadores universitários já que estes têm suas descobertas iluminadas pelo conhecimento construído pelo professor*. É ele que permite transformar a sala de aula em lugar de procura e construção de conhecimento, o que será assunto da próxima seção.

1.3.2 Sala de aula: lugar de construção do saber ?

Durante este tempo de preparação, comentado na seção 1.3.1, aprendi que não só o ensinar mas também o pesquisar é cumulativo: a observação de um fenômeno, a descoberta da resposta a uma indagação geram expectativas a um novo questionamento que é enriquecido com o saber de antes. Por sua vez, o temor de ser pesquisador, de inovar na prática de sala de aula, deu lugar à experiência, à busca de minhas próprias soluções de forma sistemática, consciente. Pesquisar passou a ser construir e a ser parte inseparável do ensinar. Com isso foi possível vivenciar o aqui e agora da realidade, a importância da experiência, do cotidiano e da sala de aula como local de construção do saber prático e teórico.

A pesquisa em sala de aula e sua necessidade é agora um fato reconhecido no ensino de língua estrangeira (Van Lier, 1988:12), mas esta verdade não se desenvolveu *ex nihilo* nem é um fato isolado, pessoal como pode parecer pelo que está sendo comentado sobre meu caminhar como pesquisadora.

Ao fazer um relato retrospectivo das tradições de pesquisa em sala de aula de línguas no Brasil, Moita Lopes (1996: 90) opõe dois grupos. No primeiro, inclui as pesquisas teórico-especulativas e as que têm o foco no produto da aprendizagem; nestas, há apenas uma orientação para a sala de aula; o foco da investigação fica fora do contexto, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem. Já no segundo grupo, identificado como o de estudos mais recentes, ou seja, que seguem uma tendência atual, agrupam-se as pesquisas de diagnóstico e de intervenção; são investigações que têm por foco o processo, a prática no contexto de sala de aula, originando, finalmente, a pesquisa-ação em que o foco está na percepção interna do processo por parte do professor/pesquisador.

Creio que, em especial, a tradição de pesquisa em que o conhecimento não é apenas produzido **sobre** a sala de aula mas **na** sala de aula pela investigação da prática é resposta:

- ao momento histórico, social e político;
- a mudanças na visão do contexto acadêmico e seu papel de controle do saber;
- à descentralização ou secularização da produção do saber.

É preciso lembrar que, ao me referir à pesquisa em sala e sua tradição, vejo-a, especialmente nas reflexões sobre este meu tempo de preparação, como aquela realizada pelo próprio professor ou a que toma a sala de aula como local onde o conhecimento é investigado, gerado, avaliado e utilizado.

É inegável que foram grandes as mudanças socio-econômicas, culturais e políticas do mundo no século XX. As sociedades modernas sofreram modificações tão profundas na maneira de ver o saber e o ser humano que hoje se torna difícil conviver com a visão de um mundo dado ou imposto por Deus, e a crença num conhecimento positivista que se encontra imutável no *livro da natureza*. Esta é a época em que se presenciam cientistas brincando de Deus, criando bebês de proveta, procurando manipular o código genético para criar seres sob medida, controlar a evolução, invadir o espaço cósmico. A ciência contemporânea parece estar num fluxo mais ou menos contínuo, num estado de constantes turbulências e descobertas, contrastando profundamente com a antiga percepção de ciência, de estruturas disciplinares e instituições estáveis e bem delineadas (Gibbons et al, 1994:22). Torna-se utópica a visão platônica de ordem e estabilidade. Contudo, é sabido que,

apesar dos avanços da informação e da tecnologia, o conhecimento, sua produção e uso foram centralizados em favor das classes politicamente dominantes. Para melhor entender esta crítica, torna-se essencial lembrar o impacto de Foucault (1995) nas teorias sociais, já que, *através de um número brilhante de estudos de discursos, desafiou as pretensões racionalistas dos sistemas modernos de poder* (Turner, 1990:4).

O poder, e com ele o controle do saber, impôs-se política e academicamente (Auerbach,1995;Tollefson,1995). Foi um instrumento eficaz nas mãos dos governantes em sociedades divididas entre os que governam e os que são governados conforme aconteceu na Índia, segundo Chaudhary (1997:116), e em outras sociedades. Aqui no Brasil, por exemplo, é sabido que, apesar de todo o avanço tecnológico de nossa era, uma grande parte da população não tem acesso à escola, faltam infra-estrutura sanitária e urbana em inúmeras áreas das grandes cidades, assim como meios eficazes de transporte de massa. Já é possível realizar transplante de órgãos e fazer clonagem de animais; contudo, os remédios caseiros e fitoterápicos são os únicos recursos médicos acessíveis a milhares de brasileiros. Com respeito à educação, Freitas (1994:34-35) comenta que só a partir de 1975 surgiram obras criticando nosso sistema educacional, apontando a escola como sendo *um simples aparelho reprodutor da ideologia dominante*, isto é, *como um instrumento da classe dominante, utilizado contra as classes populares* em nossa sociedade capitalista.

Procurarei olhar a realidade dos fatos sobre os quais estou refletindo com base no que é proposto por Chaudhary (1997:117), que distingue três tipos diferentes de controle que dificultam a secularização do saber: *estrutural, linguístico e temático*. Chaudhary entende o **controle estrutural** como a marginalização da maioria da população dos sistemas formais de produção e utilização do conhecimento com a perpetuação de condições de pobreza e desconhecimento. Todavia, nenhum grupo de pessoas trabalhando juntas fica sem questões ou problemas para resolver; áreas obscuras a esclarecer; áreas de desenvolvimento para se realizarem (Richard & Lockhart, 1994:81; Mc Donough & Mc Donough,1997:7). Disto se conclui que o potencial de pesquisa está inerente a qualquer sala de aula. Não prestigiar, marginalizar a pesquisa em sala de aula é uma forma de exercer o controle estrutural. Vejo que isto ocorre quando ao professor é negado tempo e condições para ser pesquisador e para se engajar numa reflexão crítica, ou ainda,

quando *a cultura dominante não valoriza a auto-reflexão por parte dos profissionais* professores (Kincheloe, 1993/97:183).

Da mesma forma é possível perceber-se um **controle linguístico** dos meios de instrução, exercido pelo sistema de conhecimento formal, quando os pesquisadores de sala de aula são constrangidos por exigências daqueles que controlam o poder acadêmico quanto ao formato ou publicação dos relatos de investigações do conhecimento por eles produzido. Opor ciência à produção informal de conhecimento ou o professor ao pesquisador é, creio eu, uma forma de controle linguístico. Julgo que também o seja ignorar ou desacreditar qualquer forma de conhecimento empírico ou que não atenda a modelos de práticas convencionais do que constitui *boa ciência* (Gibbons et al,1994:3). É bem verdade que há trabalhos sobre a sala de aula, produzidos por pedagogos, psicólogos, e representantes das estruturas acadêmicas de produção do saber; todavia, não é a este tipo de pesquisa que me refiro.

Embora exista maior número de publicações sobre o conhecimento oriundo e utilizado pelo sistema formal de produção do mesmo, com todo o seu mecanismo de interesses e controle, a história revela que estes nunca foram os únicos canais capazes de gerar saber. *Sempre existiram sistemas e mecanismos onde o próprio povo criou conhecimento relevante para si mesmo* (Chaudhary, 1997:117), da mesma forma que sempre existiram professores criativos, com desejo e capacidade de aprender e mudar, que buscaram produzir o saber, ainda que por meios distintos daqueles que têm a supremacia dos cânones institucionais.

Finalmente resta-me apontar traços do **controle temático**. Segundo Chaudhary (1997:117) é sinal deste controle o fato de que os *currículos dos cursos de instituições profissionais e técnicas carecem de incluir tópicos relacionados a tecnologias que ajudariam o povo na vida cotidiana*. Creio que o mesmo ocorre quando nos cursos de formação de professores não são incluídas questões que levem o futuro profissional a exercer uma prática reflexiva. *A pesquisa raramente faz parte dos programas de graduação de formação do professor; quando é incluída, em nível de mestrado*, segundo afirma Kincheloe (1993/97:184), diz respeito a *projetos controlados experimentalmente que não satisfazem ao professor*. Qual a razão de não se preparar os futuros profissionais para investigar e questionar a sua sala de aula? Não vejo razão para se ditar, predeterminar o que pode ser um problema

significativo, e muito menos para se indicar a quem é permitido investigar, *fazer ciência*, nem para se limitar o que constitui *boa ciência*.

Descobrir o que dá certo, inovar em minha própria sala de aula, parecer-me-ia estranho quando me graduei em 1962. Na universidade, nesta época, privilegiava-se a transmissão do conhecimento já produzido no passado ou atualizado, e não o avanço do conhecimento. Creio que só mais tarde, após a implantação da reforma universitária, por volta de 1968, foi repensada a pesquisa e sua relação com o ensino de terceiro grau; os cursos de pós-graduação foram reestruturados, passando a receber maior atenção. Aliás, a pouca experiência em pesquisa por parte do profissional docente, no Brasil, por faltar nas universidades a tradição de investigar a prática, quer nos cursos de letras quer nos de formação de professores, é um fato comentado por Cavalcanti & Moita Lopes (1991:133) e Moita Lopes (1996:184).

Fairclough (1989), ao examinar as relações de poder, distingue dois caminhos através dos quais o controle é exercido: um, através da coerção e o outro, através do consentimento. No primeiro, as classes dominantes criam mecanismos ou práticas e forçam os outros a segui-los. No segundo caminho *podem-se frequentemente mostrar práticas institucionais que se originam nas classes dominantes ou blocos dominantes e que se tornaram naturalizadas* (Fairclough, 1989:33); o controle é exercido de tal modo que estas práticas são aceitas e seguidas, às vezes de forma não consciente, mas na certeza de ser este o melhor ou o único meio disponível. Certamente, ser pesquisador, buscar um caminho não previsto, desafiar o monopólio do saber, significava sair do controle. Não teria sido esta a causa de parecer anedótico o primeiro fato narrado no início deste capítulo com o título de *Ser professor ou pesquisador*, ou da surpresa demonstrada por minha colega (seção 1.2 deste capítulo) por eu permitir investigadores externos em minha sala de aula?

Vestígios da tradição de controle acadêmico em minha formação de professor levaram-me também, no início, a considerar muita ousadia submeter-me, e às minhas decisões, ao olhar crítico dos meus primeiros alunos de Inglês para Biologia e Genética, como era chamada a disciplina na Universidade. A experiência, contudo, provou ser gratificante a tal ponto que no final do curso fui eu, justamente a professora de inglês, a paraninfa dos geneticistas. O desafio de inovar levou-me a um trabalho sistemático de questionamento, diálogo com os alunos e auto-reflexão. Minhas decisões sobre inúmeras questões de ordem prática - tais como o texto a ser

lido, o tópico e o tipo de exercício a serem enfocados- foram negociadas com os leitores. Estes apontavam os acertos e erros, encontros e desencontros.

O segundo fato narrava as perguntas feitas pela colega de faculdade quanto a *desnudar-me, correr o risco de expor-me à crítica*, seu espanto e/ou protesto. Creio que tais perguntas são traços de uma visão acadêmica e social de mitificação do professor como o especialista: aquele do qual se presume segurança no saber, cuja autoridade, respeito e poder têm que ser mantidos através desta pretensa segurança. Lembro aqui que Schön (1983:300) caracteriza o especialista como aquele prestador de serviço que precisa manter a fachada de profissional que tem sua segurança baseada na fé na teoria e no seu conhecimento.

A pesquisa de sala de aula pressupõe uma postura diferente, um maior equilíbrio na relação professor/pesquisador, uma democratização ou secularização do saber, tomando-se aqui democracia definida por Schön (1983:342) como *o jogo de poderes que se equilibram, que tendem, quando eficiente, a evitar qualquer grupo de estabelecer domínio permanente sobre outros*.

É esta visão que permite construir-se em sala de aula um processo de mão-dupla que *evita, portanto, controle unilateral* (Schön,1983:342). Nela não se pressupõe, como no comentário feito por minha colega, que o professor seja um conhecedor autônomo e finalizado, nem um depósito vazio que receba o conhecimento de forma não crítica, ele não é um ser pronto nem tampouco um ser domesticado, passivo, simples usuário de produtos de pesquisa. Como professora, não me cabe *apenas fornecer aos pesquisadores problemas para estudo e testar a utilidade dos resultados de pesquisa como na pesquisa institucionalmente separada da prática* (Nóvoa, 1992:26). Minha prática pedagógica foi objeto de investigação sob diferentes aspectos por pesquisadores externos e nem sempre o foco destas investigações era aquele de meu interesse ou priorizado por mim. Também não me satisfaz a pesquisa realizada na prática, mas que parte de procedimentos propostos por outros pesquisadores, como ocorreu com Tavares, em minha sala de aula; neste caso, o professor é desconsiderado e usado apenas como objeto de investigação.

Aliás, Polio (1996) alerta para o fato de que, muitas vezes, o propósito do investigador em realizar uma pesquisa não é o que conta para os professores, porque esta não surge da sua prática e do seu interesse. Daí aceitarem com relutância o pesquisador externo, uma vez que suspeitam dele, vendo-o como alguém que quer

simplesmente avaliar seu trabalho e/ou impor soluções para melhorá-lo (Larsen-Freeman,1996: 162).

Como professora, não preciso me colocar nas mãos do pesquisador, uma vez que sou capaz de avaliar meus próprios julgamentos, critérios e competência, assumindo o papel de colaboradora com os meus alunos. Já que tenho consciência de minhas habilidades cognitivas e dos mecanismos auto reguladores que uso na solução de problemas (Lantolf & Appel,1994:3), qual a razão de me tornar totalmente dependente do pesquisador, de sua informação e ação?

Sou levada a compartilhar da concepção de Bruner (1979:176-8) que distingue dois tipos de ação ou fatos. Há os que estão sob meu controle, em que sou o agente; são realizados com o propósito de atingir um fim, um objetivo e são chamados por Bruner de *intended actions*. O gerenciamento ou controle destas ações envolve planejamento, que está sujeito à revisão pela inteligência humana; não são esperadas falhas em detectar minha intenção naquilo que depende de mim como agente (Bruner 1979:178). Há outros fatos que são causados, são contingentes, como os que são movidos por sensações ou estão relacionados a um grupo de condições antecedentes. Para exemplificar, Bruner (1966:23-24) compara o papel do psicólogo na educação com o de um general que não declara a guerra, mas é quem luta e quem oferece subsídios e informações do que é possível fazer. O mesmo ocorreu comigo em relação ao primeiro episódio narrado neste capítulo; o objetivo de meu curso de leitura foi determinado pelo diretor do Instituto de Biologia e não por mim, mas fui eu quem deu forma ao curso e proveu os meios para atingir o objetivo determinado. Fui o *delineador do que era possível*.

Desnudar-me - estou repetindo aqui as palavras de minha colega - pode tornar-me conhecida mas também conhecedora. Acredito que fazer a experiência é conhecer. Utilizar instrumentos de coleta de dados, elaborar notas de campo, questionar, refletir sobre dados coletados e dialogar sobre asserções são conhecimentos que vivenciei ao ser pesquisada. Da mesma forma, os diálogos com os pesquisadores em minha sala, por sua vez, transformaram-se em :

- tentativas de trabalho colaborativo, num processo de aprimoramento da prática;
- atividades reflexivas das quais derivaram questões a serem pesquisadas;
- possibilidades de *feedback* e reavaliação sucessivas das propostas de solução de problemas;

- formas de identificação de lacunas em minha ação pedagógica.

Quando eu for descrever os procedimentos de investigação deste trabalho, será indicado que não só o **quê** mas o **como** investigo teve como pano de fundo minha sala de aula e o contexto narrado em *pesquisar e ser pesquisado*.

De fato, aceito o desafio de *expor-me à crítica*, já que não me julgo pronta; creio que não me causavam e, nem me causam, atualmente, embaraço as descobertas sobre meu conhecimento, sobre fatos em relação à minha prática, sobre mim mesma. Esta segurança me vem da certeza de que *nenhum professor ensina em condições ideais, nem se pode assumir que tudo o que ele faz é correto* (Polio,1996:64), e também da visão de um mundo em que há múltiplas realidades. Os dois fatos aqui lembrados, por exemplo, deixam evidente que não sou a única na situação a ter conhecimento relevante e importante; que meu conhecimento está inserido em um contexto de significação. As próprias perguntas básicas fundamentais, que fazem com que numa pesquisa se busquem soluções, eram geradas de forma diferente segundo fossem formuladas por mim ou por outros pesquisadores em minha sala de aula: Tavares (1993), Amorim (1994), Gomes(1995), Figueira (1997) Assim como eu e meu aluno, eles têm capacidade de planejar, dar sentido, saber .

Lembro que à pesquisa em sala de aula, como está sendo descrita, subjaz uma visão da construção do conhecimento como atividade, contextualmente situada e dos seres humanos não como objetos inertes, abstratos ou idealizados, mas como seres socio-históricos olhados, como Vigotski o faz, a partir *do teorema de que afetam a realidade e ao transformar a realidade estabelecem novas condições para seu existir e conseqüentemente se modificam* (Lantolf & Appel,1994:7).

Minha reflexão e análise sobre as experiências que são o tema deste tempo de preparação levam-me à certeza do quanto minha prática de professora e pesquisadora caminhou com a pesquisa realizada em sala de aula, conduzida por mim ou por outros pesquisadores, a partir de questões que surgiram da observação da própria sala de aula, do mesmo modo que me levaram a identificar muito do que foi incorporado na prática. Dentro da visão vigotskiana, *sou um organismo que recobra e utiliza estratégias de conhecimento anteriores em situações novas* (Lantolf & Appel,1994:15).

Será que, se eu tivesse nascido em outro contexto cultural, teria desejado produzir conhecimento novo? Será que teria me transformado, agido, questionado, refletido, dialogado comigo e com o outro?

Hoje creio que *construímos não só nossos mundos mas nossas concepções de nós próprios e de nosso poder* (Bruner,1996:Preface X). Dentro da visão que valoriza a reflexão, o diálogo entre a verdade interior e exterior, é que se torna possível recuperar minha confiança de que sou capaz de buscar a verdade até suas raízes profundas, mesmo que sejam verdades relativas, que podiam vir a ser restauradas ou limitadas por outras verdades, outros saberes.

Ocorreram mudanças na minha visão do mundo, do papel que nele ocupo e da minha concepção do saber -como, onde e para quem produzi-lo e usá-lo e que se opõe à pressuposição positivista de uma realidade objetiva e uniforme, afastando-se do significado autoritário. Ocupo-me, na próxima seção, em discutir como minha visão se transformou durante este período de preparação.

1.3.3 A desconstrução do componente ideológico

Numa situação de ensino-aprendizagem, Prabhu (1995) distingue componentes diferentes; entre eles, o *ideacional* e o *operacional* que foram objetos de consideração em 1.3.2 e 1.3.3, quando comentei a relação entre teoria e prática.

Existe ainda um terceiro componente, o *ideológico*, que diz respeito à visão do mundo e da sua ordem (Prabhu, 1995:8). São idéias que se estendem além e fora do objetivo pedagógico direto de entender e facilitar a aprendizagem. Envolvem um debate filosófico que se reflete nas asserções quanto ao trabalho de investigação ou à ação em sala de aula, assim como na percepção do papel que professor e pesquisador desempenham.

Do mesmo modo que sei não ser este um relato total de minha biografia acadêmica, também não pretendo chegar a uma descrição doutrinária ou retrato completo do que é o mundo, o ser humano, a verdade. Afinal, não sou filósofa; entretanto, tenho o meu componente ideológico e o que pretendo é simplesmente relacionar a desconstrução deste componente, realizada em especial, neste tempo de preparação, com a releitura de minha vida e minhas reflexões sobre os episódios que foram narrados no início deste capítulo (seções 1.1 e 1.2).

Embora Prabhu (1995:9) afirme não ser a visão de mundo alimentada pela experiência pedagógica, uma vez que sua ligação com o professor é indireta, na releitura de minha vida, atribuo aos eventos narrados neste capítulo o sentido de marcos do desdobrar de mudanças nos três componentes que, por certo, se desenvolveram lentamente.

Durante este tempo de preparação, conceitos sobre a sala de aula, o papel que nela desempenho, ou outros sobre linguagem e leitura, mostraram-se provisórios, foram reformulados. Minha visão sobre ensino/aprendizagem, *o componente teórico, conceitual ou ideacional*, segundo Prabhu (1995:1), cujo valor está em contínua abertura e mudança, não se mostrou permanente nem determinada.

Já não me causa mais espanto, também, a transitoriedade do saber, das verdades e da própria compreensão das estruturas do mundo. Minha visão do mundo, das suas verdades, da relação entre conhecimento e razão, assim como entre teoria e prática, entre saber acadêmico e secular, foi questionada pelo cientificismo, pelo pragmatismo, pelo niilismo e por mim mesma.

Sei que é difícil indicar em que ponto isso ocorreu, determinar o momento exato, uma causa única, mas o certo é que minha compreensão do mundo já não está marcada pela tradição racionalista em que *a verdade é verdade independente ou permanece acima da sociedade ou do tempo no qual é produzida* (Webb, 1996:13), ou onde o conhecimento, os fatos são absolutos ou imutáveis e, portanto, passíveis de serem padronizados e generalizados. Generalidade é possível de ser obtida em sala de aula? O saber, as verdades, as crenças e interesses de meus alunos de Letras não são os mesmos dos que cursam Biologia.

Aceitar verdades únicas e definitivas, absolutas, impede-me de abraçar a noção de verdades múltiplas, contextualizadas, contingentes, e de ver a natureza mutável da sala de aula (Larsen- Freeman, 1996:159). Torna difícil, também, aceitar os diferentes prismas e olhares trazidos para minha sala de aula pelos meus alunos e pesquisadores externos, mencionados na narração dos fatos, que descreviam, conforme seus próprios pontos de vista, a sala de aula em que eu era professor. Em minhas aulas de leitura, ou ao processar as informações para minha investigação, como lidar com a imprecisão, com a polissemia, com as conexões conotativas ou metafóricas?

Terei aprendido a conviver com o passageiro ou com a multiplicidade de pensamentos por ter presenciado mudanças rápidas, como lembra Bruner (1996:66),

semelhantes às dos tempos revolucionários entre grandes verdades que sobrevivem lado a lado, mas que se contradizem? Será simplesmente porque estou viva e o que está vivo e ativo está necessariamente aberto à mudança e crescimento (Prabhu, 1995:7)? Houve uma mudança na minha auto-imagem e, ainda segundo Bruner (1979:159), *a imagem do homem sobre si próprio, por certo, não é independente de sua imagem do mundo.*

Estas questões me levam a pensar em quem julgo que sou. O que é estar vivo, agir, conhecer? Creio que as respostas a estas questões irão determinar o rumo do meu pensamento hoje.

Fui chamada à responsabilidade de repensar, de modo criativo e crítico, verdades que me foram passadas. Isto permitiu ver que minha participação no mundo, na realidade não se limita a observar e verificar, a confirmar ou testemunhar o que já existe pronto. Atualmente, é outra a minha leitura do Gênesis; o que me salta aos olhos é *sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a (Gn 1,26)*. Considero-me também um ser com vontade de saber e agir, conhecer mais, ter mais clareza, procurar tornar inteligível o complexo, chegar à minha verdade. Vejo-me como um organismo pensante, capaz de refletir. Aliás está, entre as asserções básicas da teoria de Vigotski, a de que a atividade mental é característica exclusivamente humana (Blanck,1990/97:43).

Por acreditar que o ser humano, quando convidado a agir é capaz de refletir sobre o mundo exterior e sua verdade interior, seus conceitos, eu, neste trabalho, reflito sobre o papel que desempenho como professor, em que o pesquisador está associado ao próprio objeto pesquisado. Não me assusta mais o dilema de ser tanto objeto como sujeito do meu próprio estudo. Não me sinto presa à asserção positivista de que a verdade é objetiva. No século XVIII, o domínio privado não era considerado tão real, tão auto definidor, tão estabilizador; a privacidade era resguardada, *havia um desejo vergonhoso de refugiar-se do olhar da comunidade*, como comenta (Bruner,1990/97:114). Entretanto, não é esse o meu conceito. Procuo não me ocultar, mas desconfiar, questionar a minha verdade, dialogar sobre ela. O fato de eu me expor freqüentemente ao olhar de outros pesquisadores (já comentado na seção 1.2) dá suporte a este comentário.

Sinto-me capaz de planejar e resolver problemas, levando em conta, é claro, os recursos disponíveis, minhas limitações e opções. Não preciso, para isso, negar

meus objetivos, desejos e conhecimento, tenho apenas de conhecê-los e gerenciá-los ou dominá-los com disciplina. Sei que tenho poder de criar e agir no mundo.

Não atribuo, todavia, esta segurança ao cientificismo que trouxe o descrédito do meu conhecimento pessoal. Eliminar o que é pessoal, subjetivo, como acontece nos relatos de pesquisa positivista ou racionalista, só me levaria a pensar que os fatos acontecem quase que automaticamente, desassistidos, e que *os comportamentos são previsíveis a partir do conhecimento da pessoa ou da situação* (Sarbin & Kitsuse, 1994:2). E, contudo, o poder de prever o comportamento é reduzido quando as pessoas atuam como agentes, quando se sentem capazes de refletir, de encontrar obstáculos e dominá-los com suas próprias verdades, seu saber, seus propósitos. Qualquer pessoa tem seu conhecimento; sabe o que é ser triste, ser feliz, mesmo que não consiga explicar ou definir facilmente estes conceitos. Aliás, é frequente que experiências ou fatos de nossa vida mais íntima sejam difíceis de verbalizar.

Meus conceitos, e com eles os objetos de minhas investigações, mudaram ao longo destes anos. A princípio, o foco de minha atenção se fixava no material selecionado para uso em sala de aula ou no método como seria usado (Nunes, 1988;1990;1992;1994). Seria injusto negar que os tópicos estavam limitados pela visão corrente de que há objetivamente o melhor método ou o material ideal. Estavam também condicionados, de certo modo, à idéia de que meu papel como professora estaria subscrito ao de aplicadora de metodologias, de usuária de técnicas ou de intérprete de livros-texto. Não estariam marcados ainda pela concepção positivista de que no mundo há uma verdade objetiva e observável?

Agora, com meu olhar, procuro uma compreensão mais nítida do papel que desempenho em sala de aula, novamente a serviço do **ser-professor**, ou seja, do aprimoramento de minha prática. Contudo, questões relativas a meu papel em sala de aula, que serão discutidas nos próximos capítulos, já apareciam em forma embrionária em minhas palavras quando fui entrevistada por Amorim (1994), Gomes (1995) e Figueira (1997), na ocasião em que estas autoras observavam minha sala de aula para colher dados para suas investigações. Minhas incertezas e limitações não foram escondidas, mas sim investigadas e questionadas, dando origem a transformações, possibilitando que eu aprendesse sobre minha própria ação em sala de aula. Nesta experiência se reflete a crítica que condena *a pesquisa experimental de laboratório que transforma os seres humanos em objetos inertes de análise e que*

não lhes permite comportar-se como agentes reais no controle de suas próprias atividades mentais (Lantolf & Appel,1994:23).

Lembro, como o fazem Rosa & Moreno, (1990/96:61), que temos o mundo das coisas como elas são em si mesmas, que chamo de *mundo real*, e o *mundo como o concebemos*. Neste caso, o que percebemos é fruto de nossa experiência anterior ou da teoria, das nossas leituras, do que a ciência, enfim, nos apresenta. É um *mundo teórico* em que a reconstrução da realidade se faz de forma mais ou menos racional. Um exemplo disto está nos limites impostos pela ciência experimental, que não explica o mundo como ele é mas *como se ele fosse*, uma vez que seu conhecimento se fundamenta em práticas com regras fixas. Como eu concebo ou percebo o mundo atualmente?

Minhas leituras permitem-me, hoje, não desqualificar verdades subjetivas. Nos últimos cem anos tem sido apontado que os cientistas usam intuição, histórias e metáforas para ajudá-los na questão de ajustar seu modelo especulativo à natureza, ou para ter a natureza adaptada ao seu modelo especulativo (Bruner, 1996:124). Especialmente porque a própria ciência usa, em seu aparato de exposição, meios como a lógica e a matemática; usa suas armas e hipóteses, mas você pode formular hipóteses falsificáveis (Bruner, 1996:122) baseadas em valores, verdades e percepções pessoais.

Minha experiência, por sua vez, fez-me ir além das metas convencionais da ciência positivista, que busca apenas verdades observáveis e externas. Prabhu (1995:5), ao analisar a dificuldade de se estabelecer uma relação exata entre ensino e aprendizagem, comenta que só os sinais abertos são passíveis de observação externa e assim mesmo são multiplamente interpretáveis, e a percepção é necessariamente subjetiva. Alerta ainda para o fato de que o ensino, quando ocorre, é uma atividade física, planejada, observada, controlada de forma explícita e objetiva; já a aprendizagem é um processo mental e pode ser vista como tendo sido causada direta ou indiretamente pela atividade de ensinar, uma vez que esta pode apenas ter facilitado ou estimulado o que teria emergido de outros motivos.

Como conciliar o estudo em sala de aula com os ideais de objetividade do racionalismo científico e suas verdades auto-evidentes que negam todas as afirmações de ordem subjetiva e não aceitam a opinião, o particular?

Os limites impostos pela ciência experimental não servem quando lido com seres humanos e os vejo como *atores sociais que dispõem de autonomia de decisão e*

cujos comportamentos não são previsíveis na base de extrapolações de tendências (Thiollent,1997:30). Contradizem os pressupostos de que problemas, questões, conhecimento não existem a menos que eu assim os chame e lhes atribua sentido. Negam aquele meu conhecimento, o saber prático *que raramente temos consciência de ter aprendido mas que nos leva a agir intuitiva e espontaneamente mesmo quando não podemos, não queremos ou não se torna fácil descrevê-lo* (Schön:1983:54). Negam ainda que eu traga para a sala de aula minha experiência como aluna ou como professora e meus anos de prática, comq minha exposição a diferentes métodos; negam o olhar auto-avaliativo e ainda o conhecimento adquirido em debates e reflexões com outros profissionais, com as minhas leituras e meus escritos, enfim, tudo que constrói o que Prabhu (1990) chama de conceito, intuição pedagógica ou senso de plausibilidade.

Foi desconstruído meu componente ideológico, sim. Não se fundamenta mais na asserção positivista de que os fatos, assim como os dados empíricos, são livres de teorias e não são afetados por motivos , preconceitos ou ideologias de seus observadores (Webb, 1996:13). Há fatos e realidades que existem independentemente do observador e dos procedimentos formais de observação (Webb, 1996:15) e que não perdem seu valor pelo fato de serem refutados, devido à carência de comprovação experimental.

Ao aceitar e acreditar em conceitos novos, contudo, parece que algumas idéias e questões ficam mais claras, enquanto surgem outras, também complexas, e com elas indagações e a necessidade de explicações. Assim, se por um lado o objetivismo animava a procura de uma única verdade, o subjetivismo pode fazer-me esquecer dos limites de minha condição humana. Julgar-me capaz de chegar a uma verdade total pode-me levar à insatisfação. É uma *deificação do homem* - e eu não me considero um Deus. A partir daí estou obrigada a conviver com a consciência de meus limites. É possível reconhecer o *eu* sem reconhecer o *outro*? Como fica o sujeito quando penso no outro?

Se aceito que há uma verdade para cada um, abro a possibilidade de uma teoria anárquica que favorece o *qualquer coisa serve* (Webb, 1996:17). Aceitar a pluralidade de posições dá lugar a um relativismo que parece sugerir serem verdadeiras todas as posições, conforme comenta Bruner (1996:61). Leva a uma personalização da verdade. Se, por outro lado, tomo o pressuposto que por melhor que possamos testar nossas construções, elas não resultam em verdades e falsidades

absolutas, não estarei me permitindo aceitar que *cada um fique na sua*? O que construímos é absoluto ou é sempre relativo a alguma perspectiva ou ponto de vista? A minha resposta a estas indagações sobre a realidade múltipla e subjetiva está em saber que minha capacidade de construir não é ilimitada.

Criamos ou construímos? Com que meios? Ajudaram-me a responder estas questões, os pressupostos teóricos sócio-construtivistas ou sócio-interacionistas que, com base em pesquisas em psicologia, filosofia e antropologia, descrevem o conhecimento, e com ele a verdade, como *temporário, em desenvolvimento, não-objetivo, internamente constituído, social e culturalmente intermediado* (Fosnot,1996/98:prefácio). Mudou meu conhecimento e conceito de verdade. Reconheço que me transformei, porém, não sozinha; houve, sem dúvida, um processo envolvendo outros, que são parte de minha história pessoal.

Beneficiei-me, primeiramente, da leitura de trabalhos sobre Vigotski e Bakhtin. Em ambos encontrei uma ruptura com o objetivismo e com o subjetivismo, assim como fórmulas de evitar extremos, de fundir conceitos dispersos e distintos em um todo coerente, de conciliar encontros e desencontros tais como os da unidade na pluralidade: individual e social, do eu e do outro.

Até aqui, apontei conceitos que foram questionados e reformulado. O que farei a seguir, como ponte entre o **Tempo de Preparação** e a narração dos **Tempos de Planejamento** desta investigação, será apontar, embora de forma concisa, o perfil, hoje, do que Prabhu (1995:8) chama de *componente ideológico*. Sei que muitos dos tópicos já foram mencionados antes e serão rediscutidos nos capítulos seguintes, quando enfoco como é entendida por mim a construção do conhecimento e do significado numa aula de leitura. Todavia, faz-se necessário determinar as linhas ou tintas com que desenhei minha investigação e que me ajudaram a dar sentido à experiência de ensino-aprendizagem que é objeto deste estudo. Estão intimamente relacionadas com o caminho pelo qual optei para gerar conhecimento.

1.3.4 Perfil do componente reconstruído

Ao analisar a crença de Bakhtin no poder do diálogo, Clark & Holquist (1984/98:13) afirmam que *viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar* ou discordar. Vivendo, cheguei à conclusão de que os

seres humanos são agentes e não organismos passivos (Sarbin & Kitsuse, 1994:2) e, como atores, realizam ações que desempenham conforme suas práticas sociais e propósitos. São criativos e não seres reativos, nem intelectos abstratos nem ainda simples veículos entre conexões de estímulo-resposta. Nesta asserção está contida a alegação básica do construtivismo: que o conhecimento que possuímos e a realidade que nós atribuímos ao mundo em que habitamos é uma verdade construída e resulta de processos prolongados e intrincados de negociação e reformulação dos conceitos pelos quais procuro dar sentido ao mundo, à minha pessoa e aos fatos de minha vida (Sarbin & Kitsuse, 1994: 3-5).

Na complexidade do mundo, aceito que existam múltiplas perspectivas, que à verdade subjaz uma questão de interpretação, de construção de sentido. É uma característica minha, como ser humano, construir verdades, mas, como já disse, não num pluralismo indefinido, e nem pressupondo que todas as verdades sejam possíveis. Meu poder é limitado pelo que vejo em mim e fora de mim (Bruner,1979:59), pelo tempo, espaço, pelo ambiente socio-cultural em que me encontro, e até por meus propósitos e intenções.

Assim, revi o assunto da seção anterior e o que resultou do meu componente ideológico desconstruído.

As reflexões aí desenvolvidas trouxeram à tona o fato de que meu conhecimento e *realidades* foram profundamente marcados pelo social e pelo cultural, e que *a elas chegamos dependendo do ponto de vista ou do referencial que escolhemos assumir* (Bruner,1990/97:31;1996:19). Talvez para um estudante de graduação ou recém-formado que tenha usado a observação de minhas aulas para realizar seus trabalhos de pesquisa acadêmica não seja tão marcante o referencial que me faz ver na pesquisa em sala de aula uma oposição ao controle e poder acadêmico. Para ele, talvez, também nem fosse necessário discutir a aproximação dos universos da pesquisa e do ensino, mas este não é o meu ponto de vista.

Quero ainda apontar quais as contribuições que optei por adotar em meu encontro com a extensa obra de Vigotski e Bakhtin. Em ambos busquei os textos que discutissem questões ligadas à educação e à leitura. Vigotski, em cuja teoria a educação em todas as suas formas, assim como a pedagogia humana, tem um papel de destaque (Moll,1990/97:IX), apresentou-me idéias, apontou questões, despertou minha curiosidade para conceitos que tiveram, creio eu, repercussão no meu planejamento e na minha prática pedagógica tais como:

- a questão da consciência;
- a importância da interação social;
- a questão da internalização de conceitos e sua exteriorização;
- o papel da mediação do professor e da linguagem;
- o papel mediador do professor por meio da linguagem.

Muitas destas questões foram repensadas quando me foram apresentados os textos de e sobre Bakhtin. Em suas idéias fui buscar fundamentos para minhas reflexões sobre:

- a visão pluralista, polifônica do mundo;
- a natureza dialógica da linguagem e da construção do sentido.

Esta, como já disse, é apenas uma listagem, um anúncio de assuntos que serão mais adiante aprofundados e situados em meu trabalho como professor e pesquisador. Não tenho dúvidas de que as vozes destes autores e dos neovigotskianos, em especial Bruner, Werstch e Moll, serão freqüentemente ouvidas no desenvolvimento deste meu texto.

Será que posso dizer que meu tempo de preparação terminou ? Terminou o relato e as reflexões sobre o que escolhi para sinalizar a minha preparação sem , contudo, pretender dizer que estou pronta. De acordo com a visão que tenho hoje do sentido do mundo e da realidade, julgo estar sempre aberta em um processo, diante do desafio de rever idéias, dialogar com meus conceitos, reexaminar diferentes opiniões, apurar dúvidas, descobrir encontros e desencontros, identificar e planejar mudanças.

Até aqui, fiz considerações sobre fatos e conceitos que em seu desdobramento, num processo contínuo, me formaram ou marcaram de modo especial como professora e pesquisadora. Agora darei início ao relato de fatos ligados ao planejamento deste trabalho.

Capítulo II-Tempo de Planejamento da Pesquisa

*Missão é partir,
caminhar, deixar tudo,
sair de si...
É parar de dar volta
ao redor de nós mesmos
como se fôssemos o centro
do mundo e da vida
(D. Helder Câmara)*

Neste capítulo, que trata dos desafios e escolhas relacionados aos procedimentos de investigação, vou situar as indecisões em relação a diferentes opções de planejamento, e só então discutir meu objetivo, apresentar **os atores, o cenário** e, finalmente, os **instrumentos e procedimentos utilizados** nesta pesquisa.

1 Caminhos a seguir

Existem maneiras distintas de se conceituar a produção de um conhecimento novo; cada qual dizendo respeito a um modo diferente de vida, de ver-se e ao mundo, seus problemas e soluções (Bruner, 1962/1979; Kincheloe & Steinberg,1998). Tomando por referência duas formas opostas de investigação, vou apontar para que direção se orienta o planejamento de minha pesquisa, a fim de deixar mais evidente não só o que pretende ser mas também o que não é e o que lhe falta. Nos fatos, já descritos no capítulo anterior, em relação à minha caminhada como professora-pesquisadora, estão as razões por que decidi batizar de **formal** e **informal** os modos de produção de conhecimento: o primeiro, mais ligado ao mundo da ciência exata e por muito tempo visto como próprio da comunidade científica e acadêmica; o segundo, o modo de um ser humano comum gerar conhecimento como parte do seu dia-a-dia, que Chaudhary (1997:117-121) classifica como *secular ou popular*. Nele cinco aspectos distintos devem ser considerados: a democratização da produção de conhecimento; a natureza e a origem dos problemas abordados; os mecanismos sociais e interativos, o uso e a divulgação do conhecimento produzido e, finalmente, os efeitos que dele advêm, isto é, a transformação.

Começarei pela origem e natureza das questões que geram o conhecimento. Na seção 1.2, discutirei o processo informal, democrático, de produzir conhecimento e os mecanismos usados. Na seção 2, em que enfoco a moldura deste trabalho, retomarei a visão do que diz respeito mais diretamente ao produto, seu uso e os efeitos que produz.

1.1 Foco e natureza das questões

No modo de pesquisar que chamo de **formal**, o foco das investigações está em comprovar ou negar questões estabelecidas e resolvidas em um contexto governado por interesses de uma comunidade acadêmica específica (Gibbons et al, 1994:3). São problemas de natureza abstrata, formulados a partir de proposições objetivas estabelecidas fora da comunidade onde a pesquisa foi feita, sobre verdades ou teorias ditadas ou propostas pelo *clube de elite*, segundo Chaudhary, (1997:117) - ou seja, pela comunidade acadêmica, científica ou disciplinar. Já que as questões enfocam problemas relacionados com a pesquisa básica e a ciência, com ausência de aplicação e objetivos práticos, o modo formal de investigar privilegia a centralização e acumulação de saber, levando à criação de especialistas.

É bem verdade que a tendência na produção do conhecimento, através dos tempos, *tem-se distanciado cada vez mais das atividades disciplinares tradicionais para contextos sociais novos* (Gibbons et al,1994:6) e que o positivismo *está em crise, inclusive no que diz respeito às ciências exatas e da natureza* (Thiollent,1997:30). Todavia, não se pode negar a penetração de seus conceitos na comunidade acadêmica e, com eles, a busca de uma informação lógica e racionalmente verificável que tornou cada vez mais sofisticado o programa de investigação e produção de conhecimento formal. De tal modo que a pesquisa do modo formal passa a formular perguntas para respostas bipolares em que predomina uma visão normativa e estática da verdade. Levantam-se hipóteses e problemas logísticos visando ao controle das variáveis sem que o desenho da investigação ou o planejamento do trabalho seja implementado na rotina diária (Polio,1996). Esta visão permite que se estenda o controle científico e técnico à sociedade humana e que se justifique a exclusividade do conhecimento científico (Schön, 1992:32) de tal maneira que o conhecimento secular, leigo e prático, que nem sempre pode ser

enquadrado em esquemas lógicos, estatísticos e matemáticos, passa a ser visto como uma anomalia.

A construção do conhecimento popular e informal focaliza e *lida com questões geralmente relacionadas à qualidade de vida, à sobrevivência e interesses das pessoas, da massa* (Chaudhary,1997:120-121). As questões são estabelecidas no contexto de aplicação, a partir da observação de fatos ou problemas que ocorrem no cotidiano, objetivando a ação e a transformação. Têm, portanto, um caráter emancipatório e descentralizador, já que desafiam o monopólio da generalização, das verdades prontas e estáveis (Nóvoa,1992:48). Seu foco procura, assim, transcender a complexidade e não ignorá-la ou controlá-la como numa situação de laboratório, pois reconhece a natureza única, mutável e complexa de cada contexto (Larsen-Freeman,1996:169; Polio,1996:62).

Como era de se prever, pelo que foi narrado no capítulo anterior, minha pesquisa esteve e continua a estar mais próxima deste modo informal ou secular.

Elegi estudar minha própria situação (Mc Taggart,1997:39), o papel que desempenho em um contexto específico: a sala de aula de leitura. Focalizando minha ação como profissional, não me atenho apenas à observação e à descrição mas procuro interpretar, entender, questionar os fatos, a rotina cotidiana, as soluções dos problemas, enfim, tudo o que está envolvido no processo de ensinar a ler . Por isso formulo perguntas cujas respostas não venham encerrar a discussão mas sim propiciar novos debates ou, pelo menos, uma de suas fases (Prabhu, 1990).

Não investigo questões bipolares: melhor /pior; certo/errado, verdadeiro/falso. e nem sequer questões instrumentais ou leis de relação entre meio e fim, causa e efeito. Creio que estas poderiam fornecer-me respostas enganosas e ainda privilegiar uma postura defensiva em relação a uma das duas opções, tornando minha investigação improdutiva já que me impediriam de conciliar percepções diferentes e de entender como os outros (os alunos) interpretam seus mundos, e como eu mesma interpreto os atos de significação deles (Bruner,1990/97:XI).

1.2 Democratização na produção do conhecimento

A escolha do método ou mecanismo de investigação reflete mais que uma simples preferência, gosto ou moda uma vez que há uma certa dialética entre a

maneira como se articulam as questões e o caminho pelo qual se chega às respostas (Van Manen, 1991:1). A harmonia que deve haver entre elas faz com que as tradições de pesquisa difiram também quanto à metodologia usada para produzir conhecimento assim como ao sistema de recompensa que se espera obter.

Segundo Chaudary (1997:120) a *democratização na produção do conhecimento* produz conhecimento novo por causa de, ou para, *situações problemáticas, embaraçosas, complexas, as que são incertas* (Schön,1983:40), ou seja, *as próprias atividades dos participantes serão informadas pela investigação e não as direções futuras de pesquisas externas* (Mc Taggart, 1997:2).

São os próprios atores sociais, com sua autonomia de decisão, como no meu caso, que produzem o saber novo: *adquirem o conhecimento, contribuem para seu desenvolvimento e fazem uso dele nas suas tarefas diárias* (Chaudhary, 1997:120). Advoga-se, portanto, a utilização de desenhos de pesquisa não fixados a priori, mas vistos como algo mais orgânico ou longitudinal. Assim, a análise e interpretação dos dados se realiza de forma circular ou dinâmica, com os resultados sendo incorporados e as transformações sendo reavaliadas ao longo do processo, no esforço de responder a questões e resolver problemas gerados e sustentados durante o desenvolvimento da investigação. De fato, uma solução particular no próprio contexto da aplicação pode-se tornar o ponto cognitivo a partir do qual outros avanços podem ocorrer - embora como e onde ocorram seja imprevisível (Gibbons et al, 1994:5). Claro que isto exige do pesquisador maior flexibilidade para lidar com problemas conforme eles apareçam e utilizar mecanismos que permitam apreciar as influências significativas do contexto sobre os resultados do processo (Larsen-Freenam,1996:169).

Não é esta a maneira de investigar no *modo formal*, em que conceitos, valores e técnicas são ditados pelas ciências exatas. Nele as respostas às investigações virão apenas da observação direta dos fatos estudados, vistos como independentes de qualquer sentido particular ou privado. Os fatos, todavia, podem ter diferentes níveis de significado: do mais concreto ao mais abstrato. Há aquele fato que basta ser registrado ou identificado pois tem um valor concreto; outro, porém, pode ter um valor mais abstrato, seu significado pode estar invisível e depender de convenções. Para entendê-lo é preciso levar em conta diferenças referenciais e códigos semânticos (Bredo, & Feinberg, 1982).

Assim, não se pode esperar que os mecanismos que estudam e geram conhecimento no mundo físico, onde os objetos permanecem constantes, sejam os mesmos usados no mundo social, psicológico e educacional em que a maneira de gerar conhecimento nem sempre é a mesma, muda com as transações culturais que ocorrem em resposta ao mundo e às pessoas que nele vivem (Bruner 1990/97:24).

Assim, acontece com o modo informal, popular, democrático de investigar, relacionado com seres humanos que têm consciência, estados intencionais, crenças, desejos, intenções, comprometimentos e que agem com um propósito sobre o mundo, criando objetos de significado que são expressões de como o ser humano existe no mundo (Bruner,1990/97:24;Van Manen,1991:3). Privilegiam-se neste caso instrumentos de descrição, interpretação, análise crítica e auto-reflexão, que tendem a possibilitar a compreensão de estruturas vividas e seus significados (Van Manen,1991:4). Seus métodos, como se vê, não são substituídos pelos da tradição de pesquisa lógico-hipotética que descartam qualquer esforço de explicar a ação do ser humano a partir de um ponto de vista fundamentado na subjetividade e , portanto, usa instrumentos de controle, de modo a quantificar e classificar os fenômenos (Larsen-Freeman,1996:158). Estes são usados para *investigar regras regulativas que indicam como comportar-se corretamente* (Bredo & Feinberg, 1982); aqueles, para *dar conta das regras constitutivas, isto é, das distinções que fazem com que os fatos sejam o que são, das regras que dão sentido aos fatos, para nos levar a entender o que ocorre* (Bredo & Feinberg, 1982).

Com base no que vem sendo discutido, o processo secular, popular de produção do conhecimento nunca é desprovido de implicações sociais, não só em virtude da natureza das questões ou problemas levantados, o próprio *ato de produzir e utilizar o conhecimento é um evento coletivo, social, pois é através da partilha mútua e da ação coletiva que as pessoas geram e aumentam o conhecimento novo* (Chaudhary, (1997:120).

1.3 Critérios de avaliação

Uma das principais implicações relativas à opção pela produção de conhecimento segundo o modo formal ou informal diz respeito ao controle de

qualidade, ou seja, aos diferentes critérios usados para determinar o que é considerado boa pesquisa. O sucesso é definido de formas distintas.

Os critérios tradicionais, adotados pelo modo formal de validade interna, validade externa, confiabilidade e objetividade, ligados ao rigor acadêmico e usados na avaliação da pesquisa positivista, revelam-se impróprios para avaliar a produção do conhecimento em relação a certas áreas de saber, conforme demonstrado por Lincoln e Guba (1986). Desta forma, outros critérios como os de eficiência, utilidade, e *ainda a contribuição que o trabalho tenha para a solução do problema* (Gibbons et al,1994:18) precisam e podem ser incluídos aos que são ditados como de excelência científica, determinados por pares da ciência acadêmica, os *vigias da disciplina* (Moita Lopes, 1998:122), pelos especialistas ou o *clube da elite* (Chaudhary, 1997:119-120).

É uma posição positivista, conforme comenta Bruner(1996:12), admitir que um pesquisador ou analista pode relatar com mais realidade, objetividade ou credibilidade um fato melhor do que uma pessoa comum, um leigo. Esta visão implica aceitar que existe um mundo objetivamente verificável e que pesquisadores profissionais reconhecidos por uma disciplina podem alegar que suas descrições, conclusões, hipóteses são mais precisas, completas, válidas ou confiáveis.

No informal, uma vez que os resultados envolvem práticas temporais, heterogêneas, num contexto específico, a qualidade da investigação é mais transitória; dependente do uso, da utilidade, tornando-se altamente contextualizada. É reflexo da cultura, do seu modo de valorizar e de conhecer. Assim sendo, o ambiente da investigação tem de ser levado em consideração.

Tendo em vista o conceito de que a realidade é construída pela visão dos participantes e que é fruto de construções feitas na mente dos seres humanos, Lincoln & Guba (1985: 295) asseguram que as reconstruções dos participantes são mais verossímeis, confiáveis ou fidedígnas : a) *se realizadas de modo que se realcem os fatos que permitem que sejam as descobertas julgadas dignas de credibilidade;* b) *se demonstrado que os resultados são aprovados pelos construtores da realidade.*

Para atender a esta visão, estes autores (1985) propõem critérios diferentes, que chamam de **credibilidade, transferabilidade, veracidade e confirmabilidade**, como equivalentes aos tradicionais na função de dar maior confiabilidade, garantia ou certeza de rigor científico a uma investigação . Procurarei, em seguida, discutir e situar em minha pesquisa estes critérios propostos por Lincoln e Guba (1985).

São critérios que asseguram maior segurança ao processo de investigação, dando-lhe, portanto, **credibilidade interna**:

- *envolvimento prolongado*;
- *observação persistente*;
- *triangulação*.

Desta forma, a simples natureza desta pesquisa em que a professora investiga sua própria prática, refletindo, analisando, questionando, elaborando diários durante o período de um semestre letivo de 26 aulas, confere-me, creio, maior compreensão do contexto, além de me permitir o *envolvimento prolongado* na pesquisa. São, também, sinais de meu envolvimento constante a observação e reflexão sistematicamente registradas em meu diário de professora (vide roteiro no anexo A1 e amostra no anexo A 2), a leitura e análise dos diários dos alunos, o diálogo com os outros participantes sobre os problemas apontados e identificados, a seleção de itens para as entrevistas e o método de análise e comparação sistemática dos dados. Estes procedimentos permitem diminuir distorções e criar confiança nos resultados e conclusões.

Meu envolvimento como professora e pesquisadora, a natureza da investigação, a utilização de inúmeras fontes e instrumentos de pesquisa, assim como a comparação constante dos dados para detectar possíveis distorções nas visões pessoais dos participantes, seus conceitos e preconceitos, são fatores que contribuem para que haja uma *observação constante*. Além disso, foi feita a *triangulação* de dados coletados por instrumentos diversos, por exemplo: gravação em áudio, diários dos participantes focais e não focais, entrevistas com quatro participantes focais.

Lincoln e Guba (1985) também propõem critérios que permitem a confirmação de **credibilidade externa** :

- *“debriefing” de um par*;
- *confirmação com os membros*;
- *observação de casos negativos*.

Desta forma, para obter segurança na categorização dos dados, nas hipóteses e asserções emergentes durante a análise, parte do material foi entregue, para leitura e posterior discussão, a uma mestrandia do Programa de Lingüística Aplicada da

Faculdade de Letras da UFRJ, a quem chamo de auxiliar de pesquisa, que observou as aulas nesta turma, coletando dados para sua dissertação de mestrado. Embora com pouca prática pedagógica como professora de leitura, auxiliou-me elaborando notas de campo e desempenhando a função de pesquisadora externa ou de co-pesquisadora. Seu papel não se estendeu a compor a agenda de trabalho e a conduzir a análise assim como a interpretação dos dados; contudo, sua presença em sala de aula abriu caminho para que eu me desse conta da necessidade de envolver outros observadores e críticos do processo, que contribuíssem com visões diferentes daquela da professora-pesquisadora. Tendo sido simplesmente encorajada a trabalhar e refletir colaborativamente, ela redigiu, a meu pedido, um diário reflexivo e, no final da coleta de dados, foi entrevistada por mim. Embora sem conhecimento prático, pois estava iniciando sua atividade de professora numa turma de inglês para leitura, mostrou-se profundamente engajada no contexto da pesquisa. Creio que ela cumpriu a função de par com quem discuti os dados (*debriefing de um par*). Sua participação crítica foi feita tanto de maneira formal, através de comentários sobre os diários e entrevistas, quanto informalmente, através de conversas e enunciados em sala de aula, gravados ou detectados nas notas de campo.

Procurei continuamente, também, durante o processo de investigação, a *confirmação com os membros*, ou seja, com outros participantes, a fim de corrigir dados e interpretações ou adicionar asserções e informações a certos depoimentos, mesmo quando já transparentes. Para obter credibilidade, segundo Lincoln e Guba (1985), é preciso que as hipóteses sejam constantemente reelaboradas. A escolha dos métodos de análise de comparação constante e procura de casos discrepantes levou à identificação de *casos negativos*, conforme comentários presentes na seção de procedimento de análise e categorização dos dados.

Quanto à **transferabilidade**, em meu estudo, assim como na investigação informal, conforme já foi comentado, não é prioritária a generalização dos fatos investigados e muito menos há a preocupação com seu comprometimento com uma verdade universal e absoluta. Quanto ao que se descobre com os dados, não será a descrição de uma realidade final, apresentada como lei mas como tendência; como valores, realidades vistas, apontadas e julgadas pelos alunos e por mim, professora-pesquisadora. A possibilidade de os resultados serem transferidos a outros contextos, assim como a interdependência e a confiabilidade que garantem a confiança nos

resultados, segundo Lincoln e Guba (1985) é um problema que diz respeito ao leitor ou consumidor da pesquisa.

Para **veracidade e confirmabilidade**, critérios também indicados por Lincoln e Guba (1985), utilizei notas de campo com dados verbatim, diários dos alunos, gravações em áudio e descrições detalhadas dos eventos de aula e das interpretações. Creio que estes procedimentos tornaram possível a verificação e análise pelo par *debriefing* e, no futuro, pelos demais pares da comunidade acadêmica, confirmando sua veracidade.

Todo o material colhido para análise, produzido por mim, pelos alunos e pela auxiliar de pesquisa, acha-se disponível para ser reexaminado, se necessário, e pode ser reutilizado para confirmação das asserções durante a análise e o estudo.

As questões referentes ao tempo de planejamento não se limitam à descrição do pano de fundo, ou melhor, dos dois cenários em que minha investigação poderia se desenrolar, nem tampouco à discussão da escolha do objetivo e dos métodos de estudo - aspectos relacionados à maneira como os fatos são percebidos por mim. A *prática reestrutura todos os aspectos da metodologia científica* (Rosa & Moreno, 1990/96:78) de tal forma que outros desafios foram enfrentados ao longo do meu caminhar - entre eles o da moldura a dar a esta pesquisa e o de **como** coletar, classificar, analisar e interpretar os dados.

2 Indecisões na definição da moldura

Entre os desafios ou dificuldades a serem enfrentados ao se planejar uma pesquisa em sala de aula, o mais problemático, segundo Polio (1996:61), é determinar a moldura dentro da qual se está trabalhando. É sabido que tais pesquisas recebem subsídios de diversas áreas do saber, usam metodologias e conceitos complementares ou sobrepostos; comportando, pois, tipos de moldura diferentes mas não excludentes. Daí o comentário de Polio (1996:61), de que muitos pesquisadores não classificam explicitamente suas investigações.

Não é também a minha preocupação primeira classificar este trabalho, mas discutir o referencial adotado no planejamento. A pesquisa em sala de aula, como o ensino, é um processo complexo em que desde o início estamos analisando, refletindo, formulando questões e coletando dados (Hubbard &

Power,1993:XVII).Se a narrativa de minha investigação fosse precedida pelo preâmbulo usual - *era uma vez...* – a continuação seria: ... *alguém que procurava entender seu papel como professora de leitura e ao se tornar pesquisadora viu-se diante de três molduras possíveis para os óculos com os quais iria olhar sua sala de aula.* Senti incerteza, insegurança. Houve momentos, quando pilotei os dados, em que percebia meu trabalho como um estudo etnográfico; outras vezes o via como uma pesquisa introspectiva, até que finalmente tomasse a forma de uma pesquisa-ação. Numa releitura desse tempo de planejamento, procurarei resgatar os fatores de indecisão, antes de apontar os aspectos que tomei como convergentes para a meta final.

2.1 Os instrumentos de investigação

Na história desta minha investigação, o fato de, por vezes, julgar que meu estudo se aproximava da pesquisa etnográfica, certamente não deve ser motivo de espanto ou surpresa. Segundo Van Lier (1988:68), *a pesquisa-ação e a etnografia da sala de aula podem ser combinadas, ou como estágios sucessivos da pesquisa ou, mais interessadamente, como atividades de pesquisa paralelas ou integradas.*

Não creio que, em minha pesquisa, a etnografia tenha dado lugar à pesquisa-ação; na realidade, ambas sempre caminharam juntas. Identificam-se em sua natureza exploratória, colaborativa, e em considerar a visão dos participantes, já que ambas são realizadas em busca de melhor compreensão do que acontece no contexto de investigação, a ver como os eventos são organizados e o que significam para os participantes (Erickson:1986;1988;1992).

Não posso dizer que tenha iniciado meu trabalho ou entrado no meu campo de investigação sem noções pré-concebidas sobre o que poderia encontrar. Afinal, eu trazia comigo meu senso de plausibilidade ou meu saber de referência, conforme já discutido anteriormente na seção 1.3.1 do capítulo anterior; não pretendia também focalizar apenas um aspecto de minha sala de aula. Se para Polio (1996:71;75), estes são traços de pesquisa etnográfica, certamente, o são também de uma pesquisa-ação.

Identifico, igualmente, como pontos de convergência entre etnografia e pesquisa-ação os métodos de coleta e análise de dados (Elliot,1991; Nunan, 1992; Hopkins, 1993), assim como o fato de me propor a buscar o *aspecto social da*

interação professor-aluno em sala de aula e a visão destes ser considerada no todo social (Erickson,1986), ou seja, de focalizar, observar e descrever o contexto social da sala de aula como um todo e produzir descrições detalhadas. Todos estes fatores contribuíram para que, no início do tempo de planejamento, quando pilotei os instrumentos de coleta de dados e ajustei as questões a investigar, não me sentisse segura em dizer que iria realizar uma pesquisa-ação. Ressentia-me da ausência de uma colaboradora *externa*, com quem pudesse discutir soluções que viessem a realimentar a prática. Da mesma forma, não me via ainda com dados para comprovar que eu realmente priorizara o processo de investigar em espiral, isto é, de questionar, refletir, agir, e requestionar ou avaliar as mudanças que caracterizam a pesquisa-ação.

Para obter o corpus deste trabalho, como já disse no parágrafo anterior, utilizei instrumentos diversos, comumente usados na pesquisa de natureza etnográfica, tais como a observação participante, gravações em áudio, diários e entrevistas. É deles que me ocuparei a seguir.

2.1.1 Observação participante

Além de observar diariamente e documentar as atividades, estive presente em todos os momentos da investigação, conduzindo as entrevistas e questionando, como parceira nas interações. O registro contínuo dos acontecimentos foi feito através de notas de campo registradas em meu diário, e também através de gravações em áudio.

2.1.2 Diário reflexivo do professor

Segundo Nunan (1992:229), na educação *um relato na primeira pessoa da experiência de aprendizagem ou ensino de língua* é um diário. O uso de diários é considerado uma técnica comum nas pesquisas de sala de aula (Mc Donough,1994:57), como instrumento de metodologia, reflexão e desenvolvimento profissional.

Há muito foi introduzido em minha prática docente este procedimento de escrever meu diário imediatamente após as aulas. Nele são registrados não apenas o

resumo de eventos e atividades de sala de aula mas também as reações dos alunos, minhas observações sobre procedimentos e material didático, e ainda meus sentimentos, reflexões, interpretações, hipóteses, comentários, idéias e mudanças planejadas. Tem se revelado uma rotina valiosa. Nesta pesquisa os diários se transformaram em uma das fontes de:

- questões a serem investigadas;
- informações sobre a interação em sala de aula;
- tópicos que propiciaram auto-reflexão.

De fato, os diários, segundo Van Lier (1988:66), podem fornecer informações sobre o que motiva professor e aluno na sala de aula, bem como sobre fatores afetivos e pessoais que influenciam a interação e a aprendizagem.

Para disciplinar minha reflexão e facilitar o registro das informações, decidi criar um roteiro ou estrutura fixa, que procurei seguir. Isto auxiliou-me a separar as unidades significativas, na busca de padrões recorrentes, nas revisões constantes, escolhas e decisões, ou seja, na organização e análise dos dados.

No anexo A 2, há uma amostra do diário de um dos dias de aula. O roteiro que segui para redigir meu diário encontra-se no anexo A 1. Justifico a ordem dos itens aí presentes, dizendo que os primeiros eram preenchidos antes das aulas. Os tópicos relativos à avaliação das atividades na prática foram colocados logo em seguida.

Finalmente, abri espaço no roteiro para, em forma de resumo, pontuar fatos que foram objeto de observação e/ ou reflexão: as asserções, idéias e hipóteses levantadas e as mudanças pretendidas. Às vezes eram acrescentados após a leitura ou releitura dos diários dos alunos, da auxiliar de pesquisa e/ou depois de ouvir trechos das gravações. Está claro que seria ingenuidade minha achar que as asserções feitas em meu diário, realmente, fossem a única realidade existente. Aliás, os pressupostos teóricos que orientam minha visão do mundo e da realidade, já discutidos anteriormente, me alertam para este fato. Daí usar outros instrumentos que me permitissem escutar e refletir mais cuidadosamente sobre as visões e interpretações dos outros participantes, alunos e auxiliar de pesquisa, tais como os diários reflexivos sobre os quais farei algumas considerações a seguir.

2.1.3 Diário reflexivo do aluno

Concordo com Fosnot (1996/98:21) quando diz que o modo como fragmentamos, isolamos ou relacionamos fatos é um processo subjetivo. Há modos diferentes de observar, ver e partilhar conceitos e conhecimento. Qual a percepção de meus alunos das tarefas, dos eventos ocorridos em sala de aula? Como ouvir individualmente todos os alunos? Como ouvir opiniões para poder dar atenção e respeitar diferenças dentro da classe? O uso de diários reflexivos provou ser um dos caminhos para chegar a estas respostas.

Embora acreditasse que os diários dos alunos pudessem vir a ser, como afirma Mc Donough (1994:58), *um instrumento de pesquisa útil para revelar estilos e estratégias de aprendizagem* e a visão dos alunos sobre a sala de aula, antes desta pesquisa não havia utilizado esta prática.

Desde o primeiro semestre de 1995, na fase em que pilotei dados e procedimentos que me auxiliassem a iniciar minha investigação, decidi pela prática de pedir aos alunos que registrassem por escrito suas visões e opiniões pessoais sobre a sala de aula.

Meu objetivo primeiro era, não nego, simplesmente colher dados que trouxessem respostas à macro pergunta 2, com a qual procuro investigar a consciência que os alunos tinham da natureza da leitura e da aprendizagem, de como o sentido era construído, dos objetivos e conhecimentos que traziam para a leitura. Outras facetas da utilidade do diário do aluno foram-se revelando: os próprios alunos reconheceram, por exemplo, ter sido esta uma atividade que os encorajou a pensar, atingir conclusões próprias, fazer sugestões, sentirem-se ativos. De certa forma, passou a ser um recurso pedagógico.

Aliás, por parte dos alunos, a recepção da idéia de redigir um diário foi positiva. Houve muita colaboração, embora no final do período, de modo informal, alguns tivessem demonstrado que o uso constante tornava esta atividade desinteressante e monótona.

Diariamente, estas *folhinhas* (ver amostra no anexo B1 e lista de tópicos no anexo A4), assim apelidadas pelos alunos, eram recolhidas, transformadas, por mim, em objeto de leitura e análise. Assim surgiram questões selecionadas para comentários, reflexões e esclarecimentos entre as aulas.

Embora esta tenha sido uma fonte preciosa de registro da visão dos participantes, que, de outra forma, estaria perdida, e também uma oportunidade de ouvir mesmo os alunos mais introvertidos ou tímidos, ainda julguei necessário complementar a investigação com conversas e entrevistas individuais. Delas me ocupo a seguir.

2.1.4 Entrevistas

Certamente, pelo que já foi comentado anteriormente, não há dúvidas de que descobrir a visão dos participantes é de extrema importância como recurso para minha atividade pedagógica e para chegar às respostas das questões que investigo. Deste modo, sempre que foi possível, os comentários, impressões ou opiniões expressas pelos alunos antes ou depois das atividades e/ ou aulas, em conversas informais, foram registrados no diário do professor.

Neste estudo, como fonte de coleta de dados, fiz uso também de entrevistas. Têm sido usadas freqüentemente em pesquisas de sala de aula como recurso para se obterem informações mais detalhadas, profundas e precisas sobre tópicos previamente determinados (Spradley, 1979; Nunan, 1992). Portanto, certamente não causa surpresa que, para obter elucidação de algumas questões, confirmar ou não asserções feitas na pré-análise, eu tenha optado por usar entrevistas também como instrumento de coleta de dados. Tendo em vista o tipo de investigação que faço e as escolhas teóricas em que me fundamento, minha opção é por um instrumento que me possibilite um contato íntimo, pessoal e informal com os alunos, que lhes permita expressar suas idéias. Isto não ocorreria, por certo, caso usasse um questionário para obter repostas escritas ou orais.

Quanto ao grau de formalidade com que foram realizadas as entrevistas, prefiro dizer que foram semi-estruturadas. *São entrevistas não-estruturadas aquelas que são organizadas de acordo com as respostas dos entrevistados e não conforme a agenda do pesquisador* (Nunan, 1992:149), o que não ocorreu no meu caso. Houve um roteiro com tópicos e algumas questões previamente selecionadas. Todavia, meu controle sobre o seu desdobrar foi, de certo modo, imprevisto e, apenas em parte, determinado pelo roteiro utilizado que se encontra no anexo A 3. Três

tópicos formam os focos principais de interesse: a visão do papel do professor, a visão do processo de ler e selecionar as informações de um texto e finalmente questões sobre construção do conhecimento.

Vejo vantagens, como Spradley (1979) e Nunan (1992:150), em conduzir a entrevista seguindo uma forma semi-estruturada. O entrevistador não fica limitado por uma ordem ou um número definido de perguntas, o que lhe possibilita dividir com o entrevistado o poder de controlar o curso da entrevista, além de proporcionar a ambos mais liberdade e flexibilidade.

Tiveram lugar na própria sala de aula, imediatamente após encerradas a décima quinta (entrevista com Rodrigo e Rui), décima sexta e décima oitava aulas do curso (respectivamente com Elisa e Cris). Eu mesma as conduzi, sendo que apenas uma delas não foi presenciada pela auxiliar de pesquisa. Gravei-as todas em áudio (uma delas, a entrevista com Cris, também em vídeo) e redigi notas de campo durante a sua realização. Estas notas completaram os dados coletados e auxiliaram na interpretação e transcrição (Spradley,1979; Nunan,1992).

A idéia inicial era de realizá-las individualmente; todavia, um aluno, Rui, ofereceu-se para ser entrevistado junto com outro, Rodrigo; deste modo, ficaram os dois presentes e as perguntas foram dirigidas a um só de cada vez, numa seqüência alternativa.

Embora desejável, foi impossível entrevistar cada aluno da turma. Foram, pois, selecionados apenas quatro dentre eles, aqueles que passei a chamar de participantes focais. No capítulo em que tratarei do **Tempo de Planejamento Pedagógico**, na seção 1.1.2, ao descrever o cenário de minha prática, incluirei um rápido perfil de cada um deles.

Retomo, agora, minhas considerações sobre os *possíveis desencontros* quanto à definição da moldura desta investigação.

2.2 A reflexão

Nunan (1992:231) caracteriza a pesquisa introspectiva como sendo aquela em que se procura *observar e refletir sobre os próprios sentimentos, motivos, processos e estados mentais, buscando determinar a maneira como estes processos e estados determinam ou influenciam o comportamento*. À luz desta definição, ao reler a história deste estudo, encontro duas vertentes que o aproximam desta forma de

investigação. A primeira diz respeito a mim e à própria moldura deste trabalho: a pesquisa-ação, que envolve o auto-exame, a reflexão crítica do professor e dos participantes sobre sua ação (Hopkins 1993:1; Nunan,1992:17; Moita Lopes, 1996:184;) numa tentativa pessoal de compreender a prática e mudá-la (Moita Lopes & Freire, 1998:148). De fato, procuro entender e repensar, problematizar ou renegociar as questões que surgem, através de auto-exame e questionamento. Aliás, dados de meu próprio discurso de sala de aula ou dos *diários reflexivos* mostram evidências de auto-reflexão exteriorizada, partilhada com outros: pares, alunos e pesquisadores.

O outro ponto de encontro com a pesquisa introspectiva está na participação dos alunos em aula e nesta investigação. Conforme já foi comentado antes, alguns trabalhos escritos por mim (Nunes,1990;1992;1994;1996) ou por outros autores (Tavares,1993; Amorim, 1994; Gomes,1995 e Figueira,1997) tiveram a mim e a meus alunos em sala de aula como objetos de observação e descrição. Neles há dados que provam que procuro levá-los a refletir, questionar e dialogar, para finalmente discutir suas opções, o porquê e o para quê de suas decisões quanto às atividades propostas, os procedimentos usados na construção do sentido e as dificuldades encontradas. Lembro que Figueira (1997), minha auxiliar de pesquisa, escolheu como título de sua dissertação de mestrado *A construção da metacognição em aulas de leitura: uma abordagem sócio-interacional*. Tavares, comentando minha prática, diz que *a introspecção dá ao aluno a oportunidade de observar como, quando e por quê deve usar ações estratégicas* (Tavares, 1993: 196); e ainda acrescenta que este procedimento é usado em minhas aulas de leitura para resumo, Inglês Instrumental II , *em tarefas que envolvem a elaboração de resumo em forma de diagrama, quadro, seleção de tópicos, além de focalizar o ato de ler, propriamente dito* (Tavares,1993:198). Por certo está usando o termo introspecção, como o fazem outros autores, entre eles Faerch & Kasper (1987), para dar conta dos dados e declarações dos próprios sujeitos sobre as formas de organizarem e processarem a informação.

A introspecção ou auto-reflexão, frequentemente usada em minha sala de aula como método de pesquisa para investigar os processos mentais , tem função pedagógica e, mais ainda, provou ser um caminho para tornar mais claro, para mim e para os outros envolvidos na ação em sala de aula, alunos e pesquisadores externos, a visão dos alunos sobre a origem de suas dificuldades e sobre as atividades de sala

de aula - aliás, *mais sobre o que eles acreditam que fazem do que sobre o que fazem* (Cumming,1994:680).

Minha decisão em adotar tal recurso pedagógico deve-se aos princípios teóricos em que procuro fundamentar minha prática, os quais serão discutidos em outro momento deste trabalho, mais precisamente na seção 2.2.2 do capítulo III. Ao descrever o preparo de material didático, na seção 1 do **Tempo de Realização**, há, também, uma descrição detalhada de atividades pedagógicas que envolvem a auto-reflexão ou a introspecção. Em pesquisas com alunos de leitura em língua estrangeira (Block, 1986; Cavalcanti, 1987; Cummings, 1994; Holmes,1986; Ramos, 1988; Nardi,1992; Tavares, 1993); vêm sendo usado o *auto-relato*; a *auto-observação*, e/ou a *auto-revelação* como instrumentos de coleta de dados. Estou utilizando aqui os termos e a classificação proposta por Cohen (1987). Neste caso, o *auto-relato* ocorre quando o aluno descreve seu comportamento em termos gerais; a *auto-observação* quando inspeciona um comportamento específico, e finalmente a *auto-revelação* ou *auto reflexão*, quando o aluno pensa alto enquanto realiza uma atividade.

Limitações ao uso destes procedimentos para coleta de dados em pesquisa têm sido apontadas pela literatura acadêmica, como por exemplo: a) muitos dos processos cognitivos são inacessíveis porque são inconscientes (Seliger, 1983 *apud* Cumming, 1994; Ericson & Simon, 1987; Cohen, 1989); b) pode haver diferença entre os relatos escritos e orais, de modo que as duas formas de relato podem-se tornar incompatíveis (Afflerbach & Johnston *apud* Cumming ,1994); c) problemas podem surgir quando utilizados dois idiomas: um na realização da tarefa e outro na verbalização. A tradução pode alterar o processo mental (Faerch & Kasper, 1987; Cohen,1992; Rankin,1988 *apud* Cumming, ,1994); d) os resultados podem ser suscetíveis ao tipo de instrução dada. Os sujeitos podem suprimir e/ou acrescentar dados que acreditem ser os esperados pelo investigador (Cohen, 1992; Laszló et al,1988 e Rankin,1988 *apud* Tavares 1993; Lyons, 1986 *apud* Cumming, 1994); e) a retrospectiva imediata pode alterar o resultado da leitura se esta for feita num ritmo diferente do normal, frase a frase, ou com o leitor concentrando-se em aspectos cognitivos (Mann,1982 *apud* Cumming, 1994). Entretanto, em minha pesquisa, planejei utilizar estes procedimentos não em substituição mas como complemento de outros instrumentos para coleta de dados, para possível triangulação, na busca de

informações que de outra forma estariam perdidas ou inacessíveis para mim (Ericson,1988; Ericson & Simon, 1987 Faerch & Kasper, 1987).

3 Uma pesquisa-ação: sua definição

O termo pesquisa-ação, como forma de representar a pesquisa que, inspirada em valores comunitários, procura aprimorar e informar a prática cultural, tem sido usado em diversas áreas do saber. Passou a ter, para pessoas diferentes, sentidos diversos, às vezes, até contraditórios (Mc Taggart,1997); de tal modo que, apesar do número emergente de concordâncias quanto ao seu sentido, o termo, às vezes, é até mal empregado (Elliott, 1991 Nunan,1992; Crookes 1993; Mc Taggart, 1997;Mc Donough & Mc Donough,1996), mesmo em relação à pesquisa em uma mesma área-na educação, por exemplo, é definido de formas distintas. Alguns autores usam-no de uma maneira mais geral, como o faz Elliott (1991:69), para quem é o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação aí realizada; ou de forma mais conservadora, segundo Crookes (1993:131), para quem significa simplesmente pesquisa feita por um professor-pesquisador. Outros, por enfatizarem aspectos diferentes, fazem com que as definições aparentemente se oponham. Assim sendo, a pesquisa-ação pode ser entendida como uma pesquisa que abrange uma área ampla de investigação, como se percebe por duas das definições apresentadas por Crookes (1993:131), a de Kemmis & Mc Taggart (1982); *meio de aumentar o conhecimento sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem* e a de Erickson (1986:208): *pesquisa educacional comprometida com a emancipação dos indivíduos do domínio de asserções não examinadas e aceitas como verdadeiras*. Ou, então, tem um cunho mais individualista, mais próximo ao estudo de caso. Identifico este aspecto na visão de Van Lier (1988: 67) ao retomar a definição de Cohen e Manion (1985:174) : *intervenção de pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame cuidadoso dos efeitos de tal intervenção*. Mc Niff (1988) entende pesquisa-ação como uma forma de auto-reflexão que envolve o professor como participante do seu próprio processo educacional; e há ainda Hopkins (1993:1) e Nunan (1992:17), que a tomam como uma reflexão crítica do professor sobre sua ação com o objetivo de resolver problemas, aprimorar a sua prática e aumentar compreensão do que nela ocorre.

Em alguns trabalhos, mais de uma definição é apresentada. Crookes (1993) cita três e Hopkins (1993:45) apresenta quatro definições diferentes (todas já mencionadas por mim acima), entre elas a de Dave Ebbutt (1985, apud Hopkins,1993:45) que, após citar Kemmis, enfatiza aspectos relacionados à forma como a pesquisa-ação é realizada: *é o estudo sistemático que procura melhorar a prática educacional de grupos de participantes por meio de suas próprias ações práticas e suas reflexões sobre os efeitos de suas ações.*

Diante da ausência de rigidez quanto às características essenciais que de forma direta delimitariam uma pesquisa-ação pura, autores como Mc Donough & Mc Donough (1997:26) preferem falar em características convergentes, embora apontem esta definição de Carr & Kemmis (1986:162) como sendo a mais citada:

*uma forma de investigação **auto-reflexiva** realizada pelos **participantes** numa **situação** social para **aprimorar** a racionalidade e justiça de suas práticas, sua compreensão destas práticas e as situações nas quais se desenvolvem.*

É de se notar que nesta definição os autores procuram tornar mais evidentes quatro termos que irão determinar o que consideram como aspectos convergentes.

Ao comentar a genealogia do termo pesquisa-ação na Alemanha, Altrichter & Gstettner (1997:46) também destacam uma variedade de termos aplicados a esta forma de investigação, cada qual enfocando um de seus aspectos. É provável que esta seja outra evidência da ausência de um consenso quanto a como defini-lo. *Handlungsforschung* ou *Aktionsforschung* podem ser traduzidos por pesquisa-ação; ainda se usava *Aktivierende Sozialforschung* ou *handlungsorientierte Forschung*. Nestas palavras se realça o fato de a pesquisa ser social e voltada para a ação. Por sua vez, em *Betroffenorientierte Forschung*, ou seja, pesquisa orientada para os participantes e, finalmente, em *Eingreifende Praxisforschung* prioriza-se o aspecto intervenção na prática e destaca-se sua relação com a investigação reflexiva da prática.

Quanto à origem do termo em inglês *action research*, segundo Mc Donough & Mc Donough, (1997:26), é usualmente atribuído a Kurt Lewin, psicólogo social alemão que desenvolveu e difundiu este método de investigação *baseado na experiência do mundo real das pessoas* (Mc Donough & Mc Donough,1997:26) por julgar-se insatisfeito com os métodos experimentais de pesquisa, dada a natureza e complexidade das situações sociais. Altrichter & Gstettner (1997:48), contudo,

mencionam que outros autores, Petzold (1980) e Gunz (1986), por exemplo, apontam L. Moreno como fundador desta forma de pesquisar e o primeiro a usar os termos *pesquisa-ação* ou *pesquisa da interação*. O certo é que ambos apontam a prática e o contexto social como lugar de produção do saber e a pesquisa-ação como um método ou estratégia de investigação. Físico, sociólogo, inventor, por volta de 1913, L. Moreno já insistia em princípios ou estratégias de pesquisa que influenciaram a pesquisa-ação ou estão a ela relacionados, tais como: observação participante, pesquisa baseada no campo, *situada* - ou seja, ligada a um contexto social-, realizada com a participação de membros de um grupo de co-pesquisadores ou leigos, isto é, de não especialistas, tendo em vista o aprimoramento da situação social. Descreveu-a como *uma espiral em etapas cada uma compondo-se de: planejamento, ação, observação e avaliação da ação* (Lewin,1946,1952 *apud* Mc Donough & Mc Donough,1997:27).

Com base em que critério, característica ou definição posso dizer que minha pesquisa se aproxima da pesquisa-ação? É o que procuro responder olhando o planejamento de minha investigação e discutindo questões que são apontadas como particularidades, características fundamentais ou convergentes da pesquisa-ação ?

3.1 Características convergentes

O fato de haver certa divergência entre os autores quanto às características fundamentais de uma pesquisa-ação - tenho de reconhecer- contribuiu para que de início não ficasse muito claro como eu iria descrever a moldura deste estudo. Entretanto, com a leitura e releitura de Elliott (1991), Nunan (1992), Hopkins (1993), Crookes (1993), Kincheloe (1993/97), Mc Donough & Mc Donough (1996), Thiollent (1997) e Mc Taggart, (1997), tornou-se possível reunir os aspectos convergentes de modo a responder resumidamente e de forma simples a questões diferentes sobre o que é pesquisa-ação, tais como:

- onde se realiza a investigação? \Leftrightarrow é *situada*, ou seja, profundamente relacionada a um contexto social;
- o que investiga? \Leftrightarrow questões do dia-a-dia levantadas pelo próprio participante;
- quem a conduz? \Leftrightarrow o próprio participante mas de forma colaborativa;

- para que(m) se realiza?↔ para os participantes; para identificação de problemas, visando à mudança, ao aprimoramento da prática;
- como se realiza ?↔de forma sistemática, cíclica, reflexiva.

As discussões quanto a *por quem, para que(m), como se iniciou e se desenvolveu*, creio eu, são mais fundamentais para se distinguir uma pesquisa-ação de outros tipos de investigação realizadas por um professor - digamos, por mim. Em relação ao planejamento de meu trabalho, discutirei como respondo a estas questões.

3.1.1 Onde se realiza ? Local da pesquisa.

A resposta às perguntas, *onde se realiza e o que investiga* poderia, sem dúvida, ser a mesma: minha sala de aula de um Curso de Inglês Instrumental II de uma Faculdade de Letras do Rio de Janeiro, já que estudo minha ação e prática com os alunos que compõem esta turma. Se tomar a sala de aula como resposta apenas para a pergunta *onde se realiza*, ou seja, se a vir simplesmente como o espaço físico em que se realiza a investigação, não chegarei a uma característica fundamental de um estudo que tem a moldura de pesquisa-ação. Afinal, outros trabalhos com molduras diferentes foram realizados tendo minha sala como local de investigação, como por exemplo os de Tavares (1993), Amorim (1994), Gomes (1995) e Figueira (1997), e não tiveram o perfil de uma pesquisa-ação. Todavia, o mesmo não ocorre se esta expressão é usada para designar *a investigação da prática na sala de aula* e é tomada como resposta à segunda pergunta. Em tal procedimento, está implícito olhar a sala de aula como objeto de investigação, mantê-la aberta a questionamentos, a idéias, modos de pensar diferentes e provocar discussões - uma das características fundamentais da pesquisa-ação.

Como já foi discutido no capítulo do **Tempo de Preparação**, as situações que fui obrigada a enfrentar como professora, apresentaram a meu ver características únicas, exigindo respostas específicas para aquele contexto - aliás, um fato comum no magistério (Nóvoa,1992:27). Para alguns autores, em especial Cohen & Manion (1985); Nunan, (1992:18); Elliott (1991:49), Mc Taggart (1997:2); Mc Donough & McDonough (1997:27), ser situada, estar profundamente relacionada a um contexto

específico- o educacional, preocupada com a identificação e solução de problemas no qual a investigação é realizada, é uma das características fundamentais da pesquisa-ação.

Quanto a este aspecto, também gostaria de ressaltar que outras investigações por mim realizadas (Nunes, 1988; 1990) tiveram este perfil: surgiram de problemas identificados no cotidiano da minha sala de aula e seus resultados foram incorporados à própria prática.

Aproveito para completar minha descrição do curso que se torna o contexto deste estudo. É uma das disciplinas de Língua Instrumental e tem como objetivo desenvolver a habilidade de ler e selecionar informações em português, a partir de textos acadêmicos escritos em inglês. Tem a duração de um semestre, com carga horária distribuída em duas aulas semanais de 90 minutos cada, perfazendo um total de 26 aulas. No semestre em que foram colhidos os dados que formam o corpus deste trabalho, uma greve dos professores das universidades federais interrompeu as aulas por um período de 45 dias; todavia, as aulas perdidas foram repostas, ainda que de forma irregular, em dias que não haviam sido previstos para sua realização.

Este curso é oferecido a alunos de diferentes períodos da graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras (embora não a alunos do Curso de Graduação em Português-Inglês) e, também, aos de outras unidades de onde trabalho. Não é uma disciplina obrigatória do currículo mas exige como pré-requisito que o aluno tenha sido aprovado em Inglês Instrumental I (que, por sua vez, tem como objetivo conscientizar os alunos da natureza interativa da leitura e das estratégias utilizadas pelos leitores). Passo agora a discutir questões relativas aos personagens e seu papel na pesquisa-ação.

3.1.2 Quem a conduz ? Os Participantes

A pergunta do título desta seção é respondida por Nunan (1992:17) : *a pesquisa-ação é conduzida pelos próprios participantes*. Para respondê-la em relação a esta minha pesquisa, torna-se necessário pontuar e discutir as visões de participação, cooperação e colaboração.

Em Mc Taggart (1997:6) encontrei os determinantes de uma participação autêntica, como sendo o papel das pessoas em:

- determinar a agenda;

- coletar e analisar dados;
- controlar o uso e os resultados de todo o processo.

De modo que cada participante deve:

- melhorar seu próprio trabalho;
- colaborar com outros engajados no projeto.

Com base neste conceito, posso dizer que, eu tive uma participação autêntica. Foi minha a escolha dos caminhos pelos quais foi conduzida e tive a responsabilidade do gerenciamento na produção do conhecimento. Sou eu, a professora, e não um outro pesquisador externo quem decide antes e durante o próprio processo sobre:

- aspectos relacionados à prática docente;
- mudanças quanto aos procedimentos de ensino e pesquisa;
- problemas e tópicos a investigar.

Estas são características de uma pesquisa-ação segundo Richards & Lockhart (1994:14) e Mc Taggart (1997:28). Outras questões surgem, entretanto, já que não sou a única a participar. Levanta-se assim a discussão quanto à assimetria e o envolvimento dos co-participantes.

Altrichter & Gstettner(1997:68) comentam que, na Alemanha, ao se falar em pesquisa-ação pressupunha-se que os participantes trabalhassem no mesmo projeto dentro de um relacionamento simétrico, mais ou menos na mesma tarefa. Ora, segundo esta visão, meus alunos e minha auxiliar não seriam participantes da pesquisa. Contudo, complementam estes autores, na Inglaterra, tal aspecto deixou de ser fundamental, devido à influência de Stenhouse (1985:57 apud Altrichter & Gstettner,1997:68) que alertou para o fato de que o educador, no meu caso o professor, não pode ceder muitas de suas responsabilidades a outros.

De fato, há uma diferenciação linear já que o pesquisador (Altrichter & Gstettner, 1997:58):

- é mais experiente nos métodos e procedimentos
- é mais eloqüente quanto aos objetivos
- tem mais expectativa em relação à investigação.

Dentro desta perspectiva é aceito que, na pesquisa-ação, entre os participantes, haja desequilíbrio e divisão visível de papéis e responsabilidades. Em relação a esta minha pesquisa, conforme já foi comentado, meu papel, sem dúvida, se distingue daquele dos demais participantes. Todavia, tal fato não me impede de afirmar que houve um trabalho colaborativo. Subjaz a esta minha asserção a definição apresentada por Grundy (1997:129;138): *os participantes partilham suas reflexões com o grupo... trabalham juntos para entender melhor sua própria prática e aumentar sua consciência dos efeitos da prática e seu controle sobre a situação na qual eles trabalham.*

Os alunos da turma de Inglês Instrumental II da Faculdade de Letras que freqüentaram as aulas no primeiro semestre de 1996 -um rápido perfil deles é traçado na seção 1.1.1 do próximo capítulo- são todos co-participantes e colaboradores de minha investigação. Estavam presentes durante a maior parte das situações em que houve coleta de dados, criaram pano-de-fundo para minha atuação como professora, tornaram-se reflexivos, partilharam suas reflexões sobre os dados utilizados no estudo, possibilitando maior compreensão e confiabilidade de minha parte nas afirmações sobre a prática. Deles e da auxiliar de pesquisa há colaboração, mais do que simples envolvimento ou cooperação.

Fundamento-me, também, na discussão estabelecida por Romero (1998) que, embora faça notar que a diferença entre cooperação e colaboração é pouco mencionada, entende cooperação como o trabalho conjunto de um grupo ao redor de uma tarefa subdividida em partes a serem completadas individualmente. Houve, nesta investigação, não posso negar, momentos de divisão de trabalho, mas refiro-me ao trabalho de reflexão crítica em grupo, de diálogo partilhado sobre os dados, a ajuda do olhar do outro, que foram decisivos para as mudanças e a aprendizagem, que é o ponto distintivo entre os dois conceitos. Retomando Romero (1998:17), a colaboração envolve trabalho e aprendizagem conjunta através de interação face a face, *os participantes devem sentir que estão aprendendo e se desenvolvendo no decorrer da pesquisa com a experiência do expert.*

Estas considerações levam-me novamente a Nunan (1991:18), segundo o qual *muitos professores embora desejem fazer pesquisa-ação por razões práticas são incapazes de fazê-la colaborativamente.* Este autor vê a colaboração apenas como *desejável e não como uma característica que define a pesquisa-ação,* (1991:18).

Contudo, ele próprio aponta que outros autores têm uma posição oposta, já que a consideram, fundamentalmente, uma atividade colaborativa ou de grupo.(Mc Niff, 1988; Cohen & Manion,1985; Kemmis & Mc Taggart,1988 :6 *apud* Nunan, 1991:18). Como diz Mc Taggart(1997:6), *os indivíduos não podem realizar grandes mudanças sozinhos e nada podem mudar se eles próprios não mudarem ao mesmo tempo*. Lembro-me aqui de outras investigações minhas (Nunes, 1988;1990) que também surgiram de problemas identificados no cotidiano da sala de aula e cujos resultados, incorporados à própria prática, mudaram a mim e à minha ação pedagógica.

Coloco-me em oposição à idéia de que meus colaboradores, *amigos críticos*, são apenas desejáveis, fundamento meu ponto de vista na importância da colaboração- uma das características convergentes da pesquisa-ação- no processo de aprendizagem e mudança, que será discutida no capítulo do **Tempo de Planejamento Pedagógico**. Passo agora a focar os objetivos que movem esta investigação e discutirei o papel da mudança na pesquisa-ação.

3.1.3 Para que(m) investigar? Objetivos explícitos e implícitos

Um número bem grande de objetivos pode dar início a uma investigação, Larsen & Freeman (1996:163) apresentam inúmeros em relação à sala de aula. Nas pesquisas das quais participei, por exemplo, identifiquei motivos que variaram desde realçar melhor compreensão sobre ensino-aprendizagem de segunda língua ou sobre um dos seus aspectos, como a pesquisa de Amorim (1994) e Gomes (1995), até documentar o desempenho dos alunos em abordagens e programas inovadores, como aconteceu com Tavares (1993); ou ainda avaliar soluções de problemas práticos (Nunes, 1988;1990;1992;1994;1996).

Larsen -Freeman (1996:161-164) ainda comenta que, muitas vezes, não há entre os próprios pesquisadores um consenso quanto aos propósitos de suas investigações. Neste estudo, identifiquei objetivos explícitos e implícitos , inerentes não só ao uso que se faz do resultado das pesquisas e ao sistema de recompensa que se pretende alcançar, como também às questões de pesquisa.

Fazer pesquisa para si próprio é uma condição *sine qua non* da pesquisa-ação

segundo Mc Taggart (1997:2). Posso dizer que a moldura deste trabalho se aproxima da pesquisa-ação, pois foi feita por mim e para mim, já que é pré-requisito para o meu doutoramento. Não posso dizer que tenha sido realizada sem visar a um reconhecimento acadêmico; este poderia ser o objetivo explícito que me levou a redigi-lo. Desta forma, o uso de seus resultados e a recompensa que dele advém transcendem à aplicação prática: as conclusões estão sendo redigidas e apresentadas a uma comunidade acadêmica. Aliás, creio que, vista desta forma, minha pesquisa produz o conhecimento codificado (Gibbons et al:1994:26 e Mc Taggart,1997:36), já mencionado na seção 1.3.1 do capítulo anterior: segue o caminho da investigação formal, uma vez que a natureza da disseminação do conhecimento e da informação, no modo secular, segundo Chaudary (1997:120), *se constrói, de certo modo, no próprio processo de criação do conhecimento* e não prioriza a publicação dos resultados, mas a ação que alimenta o próprio evento social.

Todavia, além de pesquisadora, sou uma das participantes do processo de ensino-aprendizagem, ciente do meu papel nos dois processos- de ensinar e de investigar - encontrando-me, portanto, numa posição que me torna capaz de incorporar os resultados à prática e, assim, aprimorá-la (Holmes 1986, Nixon, 1991; Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Hopkins, 1993; Moita Lopes & Freire, 1998). Olhar-me em sala de aula e fazer minha uma auto-reflexão foi o caminho para o questionamento e para adquirir conhecimento do que se faz no dia-a-dia - quebrar rotinas, enfim, visando aprimorar a prática. Subjaz implícito, portanto, como a todo o processo de investigação, um objetivo que irá beneficiar a mim e também a meus alunos e que responde também à pergunta: *para que(m) foi feita a pesquisa*. Aliás, para Elliott (1991:52), possibilitar o aprimoramento da prática é uma das características da pesquisa-ação, já que permite ao professor desenvolver sua capacidade de discriminar e julgar numa situação humana complexa.

Fui levada, ao longo desta investigação, a identificar problemas, escolher soluções, monitorá-las e avaliá-las; enfim, a transformar o produto de meu conhecimento em algo concreto, susceptível de mudar a prática - e a promoção de mudança é fundamental à pesquisa-ação (Nunan, 1992:18; Elliott,1991:49; Richard & Lockhart,1994:27). Com base neste aspecto, meu trabalho novamente se direciona mais para o modo informal ou popular de produzir conhecimento que, segundo Chaudhary (1997:121), tem como meta a *transformação e o questionamento do status-quoismo*.

Claro que não se trata aqui de aprimorar ou mudar a escola como um todo, mas *é um esforço para aumentar o conhecimento e a consciência das pessoas e dos grupos envolvidos* (Thiollent,1997:27), já que há partilha dos resultados com o outro - no meu caso, com meus alunos- como parte do próprio procedimento ou processo de construção do saber (Chaudary1997:120). Nisto identifico outro uso, feito do conhecimento que é gerado, já que as respostas aos meus questionamentos, embora parciais, são comunicadas aos alunos e com eles discutidas, e as conclusões reincorporadas, objetivando transformar o dia-a-dia.

Resta-me ainda discutir os objetivos que vejo como implícitos ao ato de redigir e divulgar o produto de minha investigação e que identifico também em outros trabalhos meus já publicados.

Generalizar a partir de um único estudo, ou só da minha realidade de ensino-aprendizagem, para todos os contextos é um objetivo por demais remoto; afinal, os princípios em que me baseio para determinar os fatos e os conhecimentos me afastam da hegemonia intelectual da tradição formal ou da positivista. Entretanto, não nego que, de certa forma, espero que os frutos deste trabalho possam vir a ser úteis para mim e para outros, fora do contexto no qual meu conhecimento foi gerado (Larsen-Freeman,1996:164). Por exemplo, minhas reflexões e a conceituação do papel que desempenho podem iluminar questões levantadas por outros grupos ou em contextos ou situações semelhantes a esta que foi objeto de investigação.

Como destacam Hubbard & Power (1993 XIV), por estarmos presentes constantemente no local de pesquisa, nós, professores, trazemos para a investigação e para os próprios dados uma consciência bem mais profunda, que não se compara à dos pesquisadores externos. Lembro, contudo, que Moita Lopes & Freire (1998:150) recomendam que o conhecimento produzido pelo professor sobre sua prática seja disseminado, oralmente e/ou por escrito, de modo que possa receber críticas e sugestões. Este é outro objetivo implícito no uso que faço dos resultados, e neste caso a recompensa estaria nas contribuições para o aprimoramento de procedimentos e da prática, que advêm da partilha com a comunidade acadêmica.

3.1.4 Como surgem as questões investigadas?

Antes de narrar como foi conduzido meu estudo, volto-me, primeiramente, para minhas questões de pesquisa. Quero com isso enfatizar que o desenho do percurso seguido só tomou forma mais concreta ao longo do processo de ensino-aprendizagem e da investigação.

Não posso negar as marcas, na minha visão de professora e pesquisadora, da teoria vigotskiana, ou dos neo-vigotskianos, que resgata o papel do professor, do ensino, do outro, da interação. Vendo professor e aluno não como ativos mas como interativos, minha preocupação ou problema maior sempre esteve em conhecer o meu papel em sala de aula e, para isso, descobrir como é construído o conhecimento em sala de aula.

A negação da existência de uma realidade objetiva e o conceito de que nós, como seres humanos, construímos nossa versão da verdade e, ao mesmo tempo, a transformamos e a nós mesmos, conduziu os teóricos da psicologia da aprendizagem a um debate. De um lado colocam-se aqueles que enfatizam mais o processo de estruturação cognitiva do indivíduo, o agente, ser ativo ou interativo que estrutura sua ação e seu pensamento, que constrói o conhecimento. Do outro, colocam-se os que priorizam o sujeito constituído pelo meio, os efeitos socioculturais na aprendizagem. Desta forma surgem os termos *construtivismo cognitivo* e *construtivismo social* que se tornaram comuns na literatura (Cobb,1996/98:52; Fosnot,1996/98:40). Deveria ter prioridade focar num estudo o indivíduo cognoscente ou o social?

Na visão cognitivista, ligada aos mecanismos da investigação introspectiva, é aceito que o conhecer se realiza *à medida em que os seres humanos se empenham em ser efetivos, restaurando a coerência dos mundos de sua experiência pessoal* (Cobb, 1996/98:51). Neste caso, a prioridade nos estudos é dada às práticas e atividades conceituais e sensório-motoras dos alunos; assim sendo, enfoca-se a construção dos indivíduos e seus modos de conhecer (Cobb,1996/98:55). Enfatiza-se a heterogeneidade e os processos conceituais localizados no indivíduo e evita-se analisar práticas socio-culturais pré-determinadas.

Na visão socio-construtivista, como nos lembra Fosnot (1996/98:41), contudo, o conhecimento cultural tem uma estrutura própria. É um todo maior do que a soma das cognições individuais. Daí a preocupação em localizar cada episódio em um sistema mais amplo, destacando a natureza social e culturalmente situada da atividade e tomando como sua unidade de análise o indivíduo em ação e sua participação em práticas socialmente organizadas. Em relação à sala de aula, estes estudos que se voltam para a base sócio-cultural da experiência do indivíduo procuram:

- identificar como se realizam as interações professor /aluno;
- observar que diferenças de interpretação individual refletem diferenças qualitativas das comunidades de que participam;
- ver a interação em sala de aula como prática cultural e socialmente organizada;
- ver o estudante apropriando-se das contribuições de um professor .

Assim, ao planejar esta investigação, deveria eu optar por investigar a ação individual do sujeito e como ele consegue o conhecimento, ou enfatizar a análise de como os alunos se apropriam de minhas contribuições ? Observaria a qualidade interpretativa individual ou investigaria o modo como o aluno constrói um conhecimento partilhado comigo e como adapta as ações dos outros no transcorrer da negociação em sala de aula? Foi esse, de início, o desafio enfrentado. Optei por priorizar os aspectos externos. Minha preocupação em conhecer o processo de nossas relações interpessoais sobrepôs-se, tornou-se primário, e o individual, secundário.

Minha macro pergunta: *qual o papel que desempenho em sala de aula?* origem deste trabalho, desdobrou-se, então, nos seguintes questionamentos :

- *1a) como eu, professora, sou vista por alunos ?*
- *1b) como participo no processo de ensinar e aprender a ler?*
- *1c) como dialogo com o aluno?*

Havia interesse meu , é claro, em conhecer a percepção que os alunos tinham do meu papel, saber como descreviam meu perfil. Mas minha principal preocupação, era a de observar e questionar como, na realidade, eu e o aluno participávamos da construção do conhecimento em sala de aula. Por isso formulei primeiramente

perguntas que me possibilitassem identificar, para posterior reflexão, a maneira como o conhecimento era exposto, partilhado e negociado, ou seja, como se realizava a interação verbal. Todavia, com minhas subperguntas questioneei não só o professor mas o aluno, ambos participantes da construção do saber e do sentido, já que vejo ambos como co-construtores, colaboradores, sujeitos auto-reflexivos que agem conscientes de seus propósitos e dos limites que a sala de aula lhes impõe. Diante destes argumentos, um novo núcleo de perguntas foi gerado, com o qual procurei observar e investigar a visão dos alunos sobre o conhecimento construído, e como dele se apropriavam. Afinal, já que ensinar não é apenas transmitir informações ou impor uma leitura de mundo e do texto aos leitores, busquei informações sobre a visão que os alunos têm ou acreditam ter sobre o processo da leitura e o de selecionar informações do texto, os procedimentos que dizem usar na leitura e os obstáculos que acreditam enfrentar para produzir, reproduzir ou transformar o sentido ao ler.

Eis por que formulei também as seguintes questões :

- 2a) *que metas e procedimentos os alunos têm consciência de ter e usar?*
- 2b) *como os alunos vêem o processo de leitura?*
- 2c) *que obstáculos identificam no processo de ler e selecionar informações?*

Aqui, contudo, não se encerra o ciclo de questões, e com ele a construção da moldura deste trabalho. Segundo Mc Taggart (1997:39), a pesquisa-ação *não se restringe a uma simples resolução de um problema pois, mais ainda, vai até à própria colocação do problema*. Os procedimentos de reflexão e análise, realizados paralelamente ao processo de ensino-aprendizagem, revelaram novas informações sobre minha prática, problemas, desencontros entre o que planejei e o que realizei, entre a minha visão de construção do conhecimento e o papel que nele assumo, isto é, entre a teoria e a ação. Despertaram-me para a necessidade de planejar mudanças, delinear e monitorar novas ações. Lembro que o objetivo implícito e constante na minha investigação era aprimorar a prática. Com isso, houve uma retomada das questões e problemas de forma recorrente. Tendo em vista o que é colocado por Thiollent (1997:28) , a saber, que *o processo de pesquisa desenrola-se com maior adequação em situações nas quais os participantes podem encontrar soluções exequíveis*, replanejei, questioneei, em especial, minha ação, minha participação, a forma de interagir e conduzir os diálogos. Procurei mudar a mim mesma, como

professora e como pesquisadora, e à situação na qual eu agia, relendo a minha prática. Assim, a ação alimentou a pesquisa e vice e versa, a partir da reflexão crítica, da avaliação e da aprendizagem (Thiollent,1997:59).

Foi então, creio eu, que a moldura de meu trabalho se tornou mais nítida, mais próxima daquilo que Schön (1983/1987) chamou de prática reflexiva, e Elliott (1991) de pesquisa-ação. Posso dizer que o trabalho de pesquisa pedagógico passou a ser conduzido e realizado em *espiral* (Nunan (1992:18). Aliás, Van Lier (1988:68) deixa bem claro este aspecto da pesquisa-ação, proposto por Lewin, que consistia em *análise, descoberta de um fato, conceitualização, planejamento, execução, outra descoberta ou avaliação e, finalmente, a repetição deste ciclo*. Tornou-se, em outras palavras, *cumulativo, seqüencial* (McNiff, 1988:67; Mc Taggart, 1997:39; Thiollent,1997). É preciso, contudo, deixar claro que a investigação foi conduzida de forma planejada, mas não fixa ou imutável, já que esteve sempre aberta à reinterpretação (Elliott, 1991:51). Um exemplo disto está no critério de seleção dos tópicos propostos para o diário dos alunos (anexo A-4) e para a entrevista (anexo A-3). Esses tópicos não foram determinados antes de se iniciar a pesquisa. Foram, pelo contrário, gerados por asserções ou hipóteses nascidas na pré-análise e reflexão sobre os dados, tanto assim que, nos procedimentos de investigação com outro grupo no semestre anterior, os tópicos haviam sido outros.

3.1.5 Como a investigação é conduzida? Das questões à análise

Para completar minha resposta sobre como foi conduzida esta pesquisa, passo a narrar o processo de categorização dos dados e sua análise. Creio que se torna necessário esclarecer, primeiramente, que organizei o corpus coletado dividindo-o em três grupos.

No primeiro grupo, incluí dados dos diários dos alunos, do professor, do auxiliar de pesquisa, assim como os relativos às entrevistas. Este grupo se distingue dos demais porque contém dados que foram obtidos antes ou depois do encontro professor-aluno, isto é, fora das atividades pedagógicas de sala de aula. Além desta característica distintiva, durante o próprio processo de ensino-aprendizagem, ou seja,

paralelamente à coleta dos dados, foi feita a primeira análise dos dados aí incluídos. Levantei asserções que realimentaram o processo de investigação, o que não ocorreu com os dados de outros grupos.

Do segundo grupo fazem parte os dados de gravação em áudio, em que estão registradas as interações verbais, os diálogos realizados em sala de aula entre professor e alunos. Durante as transcrições, feitas por mim mesma, e a pré-análise das seqüências transcritas, foram emergindo como recorrentes três etapas distintas, cada qual com seu tópico e objetivo próprios. Decidi, então, subdividi-las de acordo com estas fases da aula:

- **introdução**, quando a professora tem maior participação: propõe o trabalho a ser realizado e faz comentários sobre os diários dos alunos;
- **atividades com o texto**, momento em que os alunos - individualmente, em duplas, em pares ou em grupos- realizam as atividades propostas de leitura e seleção de informações do texto;
- **plenária ou pós atividades**, quando os resultados das atividades são apresentados, comentados, comparados com participação do professor e de toda a turma.

Era minha intenção fazer, passo a passo, ao longo de todo o semestre, como ocorreu com os diários, a transcrição e a pré-análise de todas as gravações de aulas. Todavia, como reconhece Nixon (1981), por estar presente na sala como professora, tive acesso a um fluxo constante de dados, o que tornou impossível a transcrição, categorização e análise de cada aula gravada, especialmente durante o período em que, devido à reposição dos dias perdidos por causa da greve, nossos encontros passaram a ser realizados quase sempre em dias alternados. Este é mais um traço de distinção entre o primeiro e o segundo grupo de dados.

Fazem parte do terceiro grupo, os documentos escritos que são produtos das atividades propostas para serem realizadas pelos alunos, individualmente ou em grupo, após a leitura dos textos, tais como transparências, resumos ou listas de tópicos selecionados dos trechos. São dados claramente distintos dos obtidos nos outros dois grupos, pois o foco de minha investigação não está no produto da leitura, e, portanto, não foram analisados com o objetivo de buscar respostas para as perguntas de pesquisa.

Na realidade, foi um material coletado principalmente para complementar a descrição do contexto e ilustrar questões surgidas durante as transcrições dos diálogos.

A seguir, narro como se desenvolveu o processo de categorização e análise dos dados destes três grupos distintos, ressaltando que fiz uso de procedimentos diferentes como recurso para interpretá-los.

Em minha procura de padrões que permitissem organizar os dados de forma sistemática, fiz uso da análise de domínios, procedimento proposto por Spradley (1979; 1980), cuja função é definir os termos incluídos colocando-os dentro de domínios culturais de significado. Os domínios são compostos por três elementos básicos: termo includente, termos incluídos e a relação semântica que opera como um princípio de inclusão. Os três determinam, com mais clareza, as partes do que é observado ou analisado e a relação que estas partes mantêm entre si e com o todo.

Tendo em vista a natureza das perguntas de pesquisa, dos nove tipos de relações semânticas diferentes selecionados por Spradley (1979; 1980), utilizei os seguintes:

- *inclusão estrita (X...é um tipo de Y);*
- *meio-fim (X...é um modo de fazer Y);*
- *causa- efeito (X...é resultado de Y);*
- *atribuição ou característica (X...é atribuição ou característica de Y);*
- *função (X...é usado para.Y.)*

Para facilitar a percepção de como vários termos podem ser tratados como iguais, e qual a relação semântica entre eles, conforme indicado por Spradley (1980:116), preparei quadros, em que X representa o termo ou termos incluídos e Y o includente. O quadro 1, que apresento a seguir, é um exemplo deste instrumento usado com dados da entrevista por mim realizada com o sujeito focal Elisa., onde X, é substituído por várias palavras e locuções da entrevista, que são tratadas como iguais já que considereei ou incluí a todas como característica ou atribuição do perfil da professora.

Quadro 1 – Exemplo de categorização dos dados (adaptado de Spradley, 1980)

Termos incluídos (X)	Relação semântica	Termo includente (Y)
1-ser experiente (ser macaco velho) 2-perceber dificuldades e aprendizagem 3- ter sensibilidade ;ser flexível /usar outro caminho 4- ser leve; alegre 5- ser firme, colocar de forma dura	é característica ou atribuição	do perfil da professora

Paralelamente, ao longo de todo o processo de análise, foi utilizado o método de comparação constante dos dados já categorizados e das asserções geradas pela revisão, feita repetidas vezes, do corpus de dados (Erickson, 1986:146;147). Segundo Erickson (1986:147), *eventos que ocorrem frequentemente podem ser melhor entendidos do que os que ocorrem mais raramente.*

Também foi simultaneamente realizada a busca de casos discrepantes proposta por Erickson (1986), na qual houve constante releitura das asserções e dos dados à procura de casos que pudessem desconfirmar as evidências.

Estes procedimentos permitem um refinamento das hipóteses e asserções, além de conferir maior segurança às respostas finais para as perguntas de pesquisa.

Resumidos, os procedimentos que utilizei foram os seguintes:

- análise de relações semânticas ou de domínio (Spradley,1979;1980);
- busca de asserções e sub-asserções;
- comparação constante e busca dos casos discrepantes;
- triangulação dos dados, tendo em vista as perguntas de pesquisa.

Para serem usados em conjunto com estes instrumentos de categorização e análise dos dados, foram elaborados quadros nos quais incluí as subperguntas de pesquisa, o que buscava nos dados e como fiz o corte, aliás usando a fórmula para chegar às relações de significado segundo Spradley (1979;1980).

Lembro que desejava, através de minha macro-pergunta de pesquisa, investigar *o papel do professor na construção do conhecimento em uma sala de aula*

de leitura. Subdividi esta macro pergunta 1 em sub-itens e utilizei o quadro 2 como instrumento para me ajudar a encontrar respostas para a pergunta 1a: *Como o professor é visto pelos alunos?* em especial na análise dos dados de entrevista e diários. Usei-o também na primeira análise de gravações de algumas aulas, tendo em vista as subperguntas 1b: *Como participo no processo de ensinar e aprender a ler?* e 1c: *Como dialogo com o aluno?*

Nesta fase da investigação, procurava simplesmente identificar como o conhecimento era exposto ou partilhado através da reflexão. Em relação à pergunta 1c, para entender e identificar como professor e alunos interagem em seu contexto dentro da sala de aula, ou seja, como se realizava o diálogo, o corte nos dados foi feito tendo em vista o que foi dito, por quem, e para quem, localizando pessoas e fatos (Edwards & Mercer, 1987:10).

Neste quadro, P é usado para designar o professor e A equivale a aluno, sendo que X é o(s) termo(s) incluído(s) e Y o includente.

Quadro 2- Para análise em relação às subperguntas de pesquisa: 1 a; 1b; 1c

Subpergunta	Busca nos dados	Cortes nos dados
1a) Como o professor é visto pelos outros?	a) atribuições do professor b) características do professor	X é um tipo de papel atribuído a Y. X é característica de Y.
1b) Como participo no processo de ensinar e aprender a ler?	a) Como o conhecimento é exposto? b) Como o conhecimento é partilhado?	X é um tipo de exposição P expõe. P+A partilham conhecimento A reflete.
1c). Como dialogo com o aluno?	Como se estabelece o diálogo?	P+A ou A + A procuram dialogar. A reflete diferente de P A/P concordam com a reflexão.

Num segundo momento, já havia observado alguns fatos em relação à prática em sala de aula, como, por exemplo, a mudança na forma de interagir com os alunos em diferentes fases ou momentos da aula. Da mesma forma, algumas asserções já haviam sido feitas, e problemas identificados, levando-me a planejar mudanças na forma de conduzir os diálogos. Fiz uso, então, do quadro 3, para

ajudar-me a fazer novas asserções e interpretar meus dados, tendo em vista a subpergunta de pesquisa 1.b): *Como participo no processo de ensinar e aprender a ler?* Faz-se necessário notar que, em relação às atividades de plenária, neste momento de minha investigação ainda não havia planejado mudanças. Também neste quadro P é usado para designar o professor e A equivale a aluno, sendo X o termo incluído.

Quadro 3 - Usado numa segunda fase da análise de gravações de sala de aula.

Subpergunta	Fases de aula	Foco da análise Busca nos dados	Corte nos dados
1b) Como participo no processo de ensinar e aprender a ler?	Introdução	Instruções dadas pelo professor (quem diz, o que diz) <i>Foi planejado?</i>	X é um tipo de instrução X é uma característica da instrução X é uma função da fala do professor P+A dialogam
	Atividades com o texto	Como P participa no processo de ler? <i>Foi planejado?</i>	A/P reflete(m) A/A reflete(m) diferente de P/A P/A acata a reflexão
	Atividades de Plenária	Como P/A participam? (quem diz, o que, para quem)	P/A expõe P+A refletem P/A acata a reflexão

Assim sendo, na análise das gravações em áudio, passei a levar em conta :
a) o momento da aula que estava sendo analisado (fase de introdução; atividades com o texto; plenária); b) o fato de ter sido ou não planejado o motivo que levou o professor a falar .

Finalmente, tendo em vista a pergunta *1c) como dialogo com o aluno?* retomei os dados de gravação e utilizei o quadro 4, que será apresentado a seguir, e a classificação proposta por Van Lier (1994:72-79): **transmissão, recitação, transação e transformação**. Para identificação de cada uma destes tipos de interação, usei siglas diferentes: **transmissão (P® As)**; **recitação (P® ? A/A)**;

transação (P« a); **transformação (P« A ∴ »A« P)**, onde P substitui professor e A aluno; já a seta indica a interação verbal. Os sinais ? e / designam, evidentemente, questionamento e alternância ,e os sinais ∴ e » mostram como, conseqüentemente, flui o diálogo.

No primeiro tipo, aqui indicado, também por mim, pela abreviatura **TM**, dá-se a **transmissão** de informação de uma pessoa - o conhecedor - para outra, num formato que se assemelha ao monólogo teatral. O professor lidera a interação, comporta-se como se estivesse usando a fala em uma palestra ou conferência, embora sem muita formalidade.

No segundo tipo, que Van Lier chama de **recitação e** eu irei designar por **R**, ocorre a elicitación de informação e ampliação do conhecimento comum por meio de pergunta e resposta. Neste caso, todas as perguntas são feitas pelo professor e as respostas são dadas pelos alunos. A interação verbal e a aprendizagem são, portanto, monitoradas ou controladas pela professora (Van Lier, 1994:74). Procurei identificar nas minhas perguntas se eram dirigidas à turma ou alocadas a um só aluno; se eram intercaladas à fala dos alunos e como eram recebidas pelos alunos.

No tipo que Van Lier chama de **transação e** que indicarei como **TS**, há troca de informação nos dois sentidos. A direção do discurso, o tempo, a relevância das contribuições são determinados por todos os participantes, como ocorre numa discussão em grupo ou numa negociação, embora seguindo a agenda proposta. A participação neste tipo é autodeterminada, mas busquei, no corte dos meus dados, identificar quem falou e interpretar o assunto que era objeto de transação.

O outro tipo de interação semelhante a uma conversa, é chamado de **transformação** e será identificado por **TF**. Neste tipo há maior potencial de mudança na situação de aprendizagem, de relacionamento de papéis, de propósitos ou procedimentos educacionais. Van Lier considera que, através da conversa, pode ser transformada a realidade educacional. Aqui não há uma agenda que professor e aluno têm de seguir. A agenda é construída por todos os participantes. As contribuições dos participantes são auto determinadas ou produzidas em resposta às de outros. A participação, portanto, é *ancorada* na fala do outro (Van Lier, 1994:78).

Ao focar o papel do discurso e da linguagem em sala de aula (seção 3.1 do próximo capítulo) discutirei estes quatro tipos de interação verbal, procurando relacioná-los com o poder ou a importância do papel que desempenham na aprendizagem.

O quadro 4 foi preparado, para me ajudar a interpretar meus dados e a refletir sobre eles com base nestes tipos de interação em sala de aula. Os anexos A 6 e A7 contêm amostras de como o usava na análise com os dados de gravação de sala de aula.

Quadro 4 - Adaptado dos tipos de interação propostos por Van Lier (1994)

Tipo de Interação	Transmissão (TM) (P® As)	Recitação (R) (P® ? A/A)	Transação (TS) (P« a)	Transformação (TF) (P« A \ »A« P)
Relação com aprendizagem	Professora monitora	Professora monitora	Professora negocia	Mudança no diálogo sem competição
Tipo/ semelhança	Monólogo teatral/ palestra	Entrevista	Debate/ Discussão	Conversa
Formato	Formato monológico	Pergunta/ resposta (isolada ou intercalada)	Discurso em dois sentidos. Agenda a cumprir	Ancoramento ou contingência. Flexibilidade na agenda

É preciso lembrar, ainda, que a análise foi feita também tendo em vista as outras questões com as quais procurava a visão do aluno do conhecimento construído.

Assim, , preparei o quadro 5, pensando nas subquestões 2a: *como os alunos vêem o processo de ler (e selecionar a informação)*; 2b: *que meta e procedimento os alunos têm consciência de ter e usar e*, finalmente, 2c: *que obstáculos identificam no processo de ler e selecionar*. Com ele , busquei nos dados a visão dos alunos sobre o processo de ler e de selecionar informações, as dificuldades e os procedimentos que tinham consciência de usar , ou seja, que diziam usar. Para interpretar e organizar o

corde dos dados, empreguei, novamente, a fórmula proposta por Spradley, (1979;1980) para análise das relações semânticas:

X é um tipo de Y ; X é usado para Y; X é resultado de..

Novamente neste quadro X é o termo incluído e Y o termo includente.

Quadro 5 - Para análise em relação às subperguntas de pesquisa:2 a;2b;2c

Subpergunta	Busca nos dados	Cortes nos dados
2a) Como é visto o processo de ler? 2 a) Como é visto o processo de selecionar?	Visão dos alunos do processo de ler e selecionar a informação?	X é um tipo de conceito sobre ler e selecionar a informação
2b) Que meta os alunos dizem ter? 2b) Que procedimentos os alunos dizem usar?	Metas para ler e selecionar a informação? Procedimento usados para ler e selecionar a informação?	<i>X é usado para</i> ler/selecionar a informação X é um tipo de procedimento p/ selecionar (ou <i>X é modo de</i>) fazer leitura / selecionar informação
2c) Que dificuldades enfrenta o aluno?	Obstáculos e dificuldades no processo de ler e selecionar?	X é um tipo de dificuldade X é resultado de

No capítulo que intitulo de **Tempo de Realização**, pretendo discutir fatos e circunstâncias que são frutos de como foi conduzida esta investigação. Antes, porém, enfoco o **Tempo de Planejamento Pedagógico**. Quero, entretanto, que fique bem claro que, ao falar em planejamentos, em relação quer à pesquisa quer ao processo de ensino-aprendizagem, não pretendo sugerir que envolvam decisões definitivas, realidades pré-determinadas. São, na realidade, instrumentos de avaliação e de acompanhamento contínuo das dificuldades, do que está acontecendo e funcionando, do que eu julgo saber e do que quero aprender. São suportes e pontos de referência em meu trabalho de professora e pesquisadora, dentro dos quais imagino ou pretendo que se desenvolva minha ação e prática.

Anuncio, assim, o próximo capítulo, em que vou tratar do planejamento do trabalho pedagógico , adicionando-lhe o sentido de guia de propósito e questões.

Capítulo III - Tempo de Planejamento Pedagógico:

*Ensinar não é obra de ciência,
é obra de amor.
(Alceu Amoroso Lima)*

1 Desafios e opções

No capítulo anterior, procurei situar o trabalho no caminho da investigação; neste, proponho-me a discutir as opções relativas ao planejamento e procedimentos pedagógicos.

Houve razões práticas para planejar meu trabalho em sala de aula e os benefícios pedagógicos vão além daqueles necessários à minha pesquisa. Primeiro, houve um tempo de escolhas e decisões sobre:

- o conteúdo e os tópicos para serem trabalhados em cada aula, sua distribuição ou gradação;
- as atividades a serem realizadas, seu objetivo, assim como a estrutura de participação de professor e alunos;
- o material e/ou texto a ser usado;
- os critérios de distribuição do espaço físico e do tempo de trabalho pedagógico.

Não conceituo, entretanto, este planejar como o mapeamento prévio do curso, aula a aula ou questão por questão. Tendo em vista os pressupostos teóricos em que se fundamenta minha visão de mundo e de construção do saber, não considero o planejamento como uma agenda que tem de ser cumprida, um roteiro pronto, prescritivo, exaustivo, não irá se transformar necessariamente em um problema inquestionável. Serve apenas de referência sobre o que foi elaborado, de onde parti para o **Tempo de Realização** e também de pano de fundo para o que será questionado, redimensionado em minha prática como professora. Divido a apresentação deste capítulo de planejamento, tendo em vista o que nos dizem Rosa & Moreno (1990/96:61): *antes de decidir o que fazer em uma situação, uma pessoa*

precisa conceituar o problema e decidir quais recursos disponíveis ele ou ela empregarão para resolvê-lo, ou seja, que regra aplicar. Desta forma, na primeira parte, apresento *a situação e o problema* diante do qual tenho de tomar decisões; abordo questões relativas ao perfil do Curso de Inglês Instrumental II e de seus participantes, assim como ao tema central do curso: *ler e selecionar a informação*. Logo a seguir, procuro conceituar minha visão de ensino-aprendizagem e de leitura, enfocando o papel dos participantes na construção do conhecimento. Finalmente, ocupo-me do material preparado para a leitura, da escolha dos textos, das tarefas e atividades propostas para serem realizadas em sala de aula. No **Tempo de Realização**, descrevo *minhas decisões sobre os recursos disponíveis*.

Aqui, a pesquisadora dá voz à professora.

1.1 O inglês instrumental II

Conforme anunciei, antes de tratar das questões do planejamento pedagógico farei uma rápida apresentação da situação para a qual planejo meu trabalho como professora, do cenário e dos personagens que irão compor a turma de Inglês Instrumental II, objetos deste trabalho.

Um curso de instrumental é planejado para um número de estudantes com necessidades- ocupacionais ou de estudo-idênticas ou quase idênticas, segundo Robinson (1991;1980:12). O curso investigado para esta tese é oferecido a alunos de diferentes períodos dos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras e de outras unidades da Universidade Federal do Rio de Janeiro (embora não aos alunos do Curso de Português Inglês). Não é disciplina obrigatória do currículo, mas, exige como pré-requisito que o aluno tenha sido aprovado em Inglês Instrumental I, cujo objetivo é conscientizar os alunos da natureza interativa da leitura e das estratégias utilizadas pelos leitores. O Inglês Instrumental II, portanto, é voltado para a leitura e para a seleção da informação, ou seja, diz respeito à atividade de resumir. Na seção 1.1.3 deste capítulo, em que discuto o tema central de nossa atividade pedagógica, procurarei justificar a escolha de ler e selecionar a informação.

Este Curso de Inglês Instrumental II teve a duração de um semestre, com carga horária distribuída em duas aulas semanais de 90 minutos cada, perfazendo um total de 26 aulas. Todos os encontros se realizaram na própria Faculdade de

Letras e os alunos das outras unidades para lá se deslocavam. Isto ocorre porque o campus desta universidade não é centralizado; alguns dos meus alunos assistiam suas aulas regulares em outros prédios e em outras partes da cidade. Eis porque esta disciplina é oferecida muito cedo, às sete e trinta da manhã.

No semestre em que foram colhidos os dados que formam o corpus deste trabalho, uma greve dos professores das universidades federais, como já indiquei acima, interrompeu as atividades acadêmicas por um período de 45 dias. As aulas perdidas foram repostas, mas de forma irregular, em dias e horários que não haviam sido previstos para a sua realização. A reposição de aulas das disciplinas obrigatórias, além de ocupar horário reservado para a minha disciplina, dificultou a frequência dos alunos que não eram de letras. Contudo, graças à boa vontade de um grupo, foi possível negociar um tempo comum.

1.1.1 Os personagens

Uma vez que o Inglês Instrumental não é disciplina obrigatória, nem sempre o aluno volta no semestre seguinte para cursar o Instrumental II. Há os que retornam apenas dois ou três períodos após ou ainda os que sentem necessidade de desenvolver sua habilidade de ler apenas quando vão-se preparar para a prova de proficiência em língua estrangeira para ingressar na pós-graduação. Portanto, mesmo tendo sido a professora de Inglês Instrumental I no semestre anterior, fiz uso, como de hábito, de um questionário de sondagem (Anexo A 5) que me forneceu informações gerais e preliminares sobre meus alunos-leitores, sua idade, curso ou área da universidade a que pertenciam, período que estavam frequentando, experiência prévia com a língua inglesa, expectativa quanto ao Curso de Inglês Instrumental II e o período em que havia cursado o Inglês Instrumental I. Naturalmente o questionário só pôde ser aplicado após o início do semestre, quando o planejamento já havia sido esboçado. Permitiu-me, contudo, confirmar algumas hipóteses, ajustar o perfil da turma, e ainda colher as informações que apresento a seguir:

Compunha-se esta turma de alunos das seguintes áreas de estudo:

a)do Curso de Graduação:

- dois de Ciências Biológica;
- uma de Química;
- uma de Fonoaudiologia;

- duas de Belas Artes;
- oito de Português-Literatura;
- uma de Português-Espanhol;
- uma de Português -Latim
- uma de Português -Grego;

b) de outros níveis:

- duas alunas já graduadas em Letras;
- uma mestranda do Instituto de Matemática.

Quanto ao sexo, havia apenas três rapazes (dois de Biologia e um de Letras). Somente 10 alunos haviam cursado o Inglês Instrumental I no semestre anterior, os demais o fizeram em 1992/1994, sendo que uma das alunas já graduadas era oriunda de outra universidade, preparando-se para a prova de mestrado e, portanto, assistia excepcionalmente, como ouvinte, às aulas de Inglês Instrumental I e, no mesmo semestre, às de Inglês Instrumental II.

Ao todo, 20 alunos compareceram às aulas de forma regular. Alguns outros não estão sendo levados em consideração nesta pesquisa, já que se tornaram ausentes ou faltosos em especial após a greve.

A faixa etária compreendia alunos de 20 a 44 anos.

Como eu já esperava, meu trabalho teve de ser planejado para um grupo heterogêneo mas unido em seu desejo de dar prosseguimento ao curso de leitura de textos redigidos em inglês, já que apenas uma das alunas não havia anteriormente participado de uma das turmas de Inglês Instrumental I. Esta aluna era Cris, de quem falarei a seguir. Tinham em comum a necessidade de melhor desempenhar suas atividades universitárias e profissionais.

Uma vez apresentados os personagens em geral, procurarei traçar um rápido retrato de quatro alunos, por mim considerados como participantes focais, pontuando e interpretando suas expectativas em relação ao Inglês Instrumental II, já que suas respostas foram objeto de reflexão em meu planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico.

1.1.2 Os participantes focais

Minhas visões de mundo, de conhecimento e de sala de aula não pressupõem que meus alunos sejam olhados, conceituados como seres abstratos, idealizados ou inertes. Assim sendo, ao apresentar o planejamento do meu trabalho pedagógico, privilegio interpretar os interesses, necessidades e potencialidades de meus alunos.

Não pretendo que os sujeitos focais representem uma amostragem fiel da turma como um todo, mas com estes mantive um diálogo mais constante; foram observados com maior profundidade em sala de aula, na transcrição das fitas e na análise dos dados. Além disso, foram convidados para serem entrevistados individualmente.

O critério de escolha para este convite foi o de levar em conta os:

- que freqüentaram as aulas com maior assiduidade;
- que julguei terem mostrado maior interesse e participação nas atividades de aula;
- que eram de períodos ou unidades diferentes da UFRJ, o que me possibilitaria ter alunos de perfil acadêmico distintos.

Somente após o período em que houve o recesso pela greve, foi possível maior clareza sobre quais seriam aqueles que vieram a ter papel mais relevante no meu trabalho como professora e pesquisadora. Alguns dos que eu havia, previamente, pensado em entrevistar foram impossibilitados, após a greve, de ter a mesma assiduidade devido ao horário de reposição de outras disciplinas.

Minha experiência com turmas de Instrumental tem me mostrado que os alunos ouvintes são extremamente interessados, aqueles cujo motivo principal de permanência na turma é realmente a aprendizagem. Não têm interesse em aprovação por freqüência ou grau, nem tampouco pretendem obter crédito na disciplina. Esta é mais uma razão, além das apontadas acima, para a escolha de Cris, uma aluna com esta característica. Já graduada, era ouvinte. Havia procurado o curso a fim de preparar-se para a prova de Inglês do Exame de Seleção ao Mestrado em Lingüística da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Além de Cris, vou-me referir aos outros por Rodrigo, Rui, e Elisa. São todos nomes fictícios dados a estes personagens importantes da história da minha pesquisa e do meu trabalho em sala de aula, que irei apresentar a seguir.

Ao iniciar o curso de Inglês Instrumental II, Rodrigo, de 20 anos, era aluno do quarto período do Curso Noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No período anterior, segundo semestre de 1995, havia cursado Inglês Instrumental I, mostrando ser aluno responsável e interessado, já que nos dois semestres não faltou a qualquer aula. Vejo-o como questionador, criativo e participativo; não hesitava em interromper a aula se desejasse qualquer esclarecimento, e prontamente se oferecia como voluntário para as atividades pedagógicas. Rui, com 26 anos, era também aluno do Curso de Bacharelado em Biologia e seu interesse voltava-se mais para a pesquisa. Frequentava o quinto período, um anterior ao de Rodrigo. No semestre anterior, havia feito o curso de Inglês Instrumental I, que segundo declarou foi o *único de língua estrangeira de que participou* (dados da entrevista); não levava em conta, portanto, aqueles que faziam parte do seu currículo escolar. Gostava de argumentar e defender suas opiniões, mas me parecia tímido. Sua participação em sala de aula cresceu a ponto de ter sido objeto de observação de seus colegas. Elisa é a mais velha destes quatro personagens. Estava matriculada no último período do Curso de Artes Plásticas quando aluna de Inglês Instrumental II. Era extrovertida, criativa, gostava de dialogar e dar sua opinião. Sua frequência em Inglês Instrumental I foi diferente da dos outros dois: fez o curso no primeiro semestre de 1995, e não no ano semestre anterior. A turma da qual fazia parte era muito grande e, conforme declarou na entrevista, ficava *intimidada de participar*, por se considerar uma aluna com dificuldade no estudo de línguas estrangeiras, tendo inclusive buscado diferentes cursos particulares de inglês. Embora sendo muito nova, com apenas 21 anos, Cris já era graduada em Letras. Cursava como ouvinte simultaneamente, as aulas de Inglês Instrumental I e II, já que o seu bacharelado havia sido completado em outra Universidade. Aluna madura, extremamente interessada, responsável, comunicativa, raciocinava e falava num ritmo rápido. Segundo uma colega sua, *falava na hora certa* (AL 2, transcrição da aula de 01/07).

Cris e Elisa declararam ter escolhido o curso por estarem interessadas no exame para ingressar na pós-graduação. Aliás, antes do término do curso, Cris fez a

prova de proficiência em inglês para o mestrado em Língua Portuguesa na Universidade Federal do Rio de Janeiro e foi aprovada com uma nota brilhante. Já Rodrigo afirma ter escolhido esta matéria eletiva para dar continuidade ao Inglês Instrumental I, para aprofundar suas técnicas de leitura e resumo, e para aumentar o vocabulário. Rui simplesmente declarou ter-lhe sido muito útil o Inglês Instrumental I.

Com base na moldura teórica que envolve minha visão de construção do conhecimento e, portanto, meu trabalho, os motivos iniciais de uma atividade determinam o caráter dessa atividade, podendo explicar como e por que os alunos se comportam diversamente e determinam estratégias diferentes de aprender a língua (Gillette,1994:196). A resposta destes alunos e de tantos outros ao questionário inicial torna evidente que a necessidade de ler textos acadêmicos ou informativos em inglês é o motivo que os leva a estes cursos de Inglês Instrumental. Todavia, procurei confirmar suas respostas confrontando-as com aquelas em que busquei saber o que esperam do curso e do professor.

Rodrigo, Rui e Elisa reafirmaram que esperavam dar continuidade ao trabalho iniciado no curso anterior, sendo que Rui foi mais adiante, acrescentando que esperava *aumentar a capacidade de raciocínio sobre os textos lidos* (Rui, questionário de sondagem). Rodrigo foi o único que se preocupou em mencionar o que esperava do professor, e o fez de forma enfática, uma vez que, além de citar que esperava que este lhe *passasse as estratégias e as exercitasse*, desejava *ver a condução das aulas* e justificava: *vou ser professor* (dados do questionário de sondagem). Confirma-se, assim, minha declaração de que seus objetivos transcendiam a obter um grau e ser aprovado. Restava-me, contudo, saber que tipo de instrumento era a leitura para ele.

Já que me é dada a liberdade e/ou o desafio de escolher o tema central dos meus cursos, venho, nos últimos anos, incluindo no questionário de sondagem questões que me forneçam informações sobre o uso que meus alunos fazem do texto em inglês fora da sala de aula e, de modo mais especial, sobre a prática de elaborar resumos em inglês ou português ou de fazer anotações sobre os textos lidos.

Tendo em vista os pressupostos que *cada aluno constrói sua própria cultura, seus valores e interesses*, e também que podem ler e selecionar informações de sua leitura *em função de seus próprios propósitos, sobre os quais adquirem poder* (Goodman & Goodman,1990/96:222), vou completar o retrato de Rodrigo, Rui, Elisa e Cris, analisando como usam sua literatura em inglês, o que pretendem encontrar em

suas leituras, ou seja, como administram suas necessidades e potencialidades. É óbvio que faço aqui afirmações a partir de informações que obtive também através das entrevistas e de outros instrumentos de pesquisa.

Rodrigo e meus outros participantes focais sinalizam para a relação que existe entre a elaboração de resumos, o *fazer notas e seus trabalhos na faculdade e na escola* (questionário de sondagem). Cris e Elisa citam, ambas: *os professores pedem resumos* (questionário de sondagem); contudo, há dados que mostram discordância entre as concepções de trabalhos que envolvem leitura e/ou resumos.

Uma das atividades do dia-a-dia dos alunos da área de Ciências Biomédicas desta Universidade Federal do Rio de Janeiro, à qual pertencem Rui e Rodrigo, é o que chamam de *seminário*. Na realidade, envolvem a leitura, geralmente de artigos ou capítulos de livros em inglês, feita por um aluno, ou por um grupo, para ser apresentado em português com o auxílio de transparências e retroprojetor ou de uma folha com trechos para discussão em grupo. Todavia, quando Rui afirma que *escreve frases que transmitem de maneira condensada trechos importantes do texto* (questionário de sondagem) não está apenas selecionando tópicos em uma transparência, mas citações, trechos e informações de uma passagem para serem discutidos.

Por sua vez, faz parte do vocabulário acadêmico dos alunos da nossa Faculdade de Letras *fazer uma resenha e fazer o fichamento*. Nos dois casos, pressupõe-se que os alunos leiam um texto e selecionem informações. Que tipo de tarefa ou resumo os professores de Cris e Elisa pedem que elas façam? Ambas procuram cumprir as exigências impostas pelo professor de forma eficiente; contudo, descobri que nem sempre era determinado pelo professor se desejava um *fichamento* ou uma *resenha*, e que a distinção entre estas duas formas de resumo não era muito clara para as duas alunas. E ainda que elas nem sequer procuravam reorganizar seus conceitos argumentando ou negociando suas soluções e os problemas encontrados para realizar suas tarefas.

Ao perfil destes alunos pode ser acrescentado também que usam resumo e anotações, geralmente em tópicos, para estudar; têm, entretanto, objetivos diferentes e fazem as notas de formas distintas. Rui afirma que usa resumo sempre que estuda; já Cris o usa para não ter que reler os textos; Rodrigo, para agilizar seu estudo e, finalmente, Elisa, para compreender o pensamento do autor. Quanto a anotações em forma de tópicos, Elisa e Cris as fazem para *fixar o estudo* (questionário de

sondagem). Ao ser entrevistada, Elisa narra ainda que quando lê faz anotações: *retira idéias principais e as que desconhece e acrescenta observações*. Suas idéias podem ser redigidas em forma de texto ou de tópicos. Quanto às observações, podem ser comentários críticos como os de uma resenha. Seria isto uma forma de estudar ou é o que o professor lhe pede?

Se olharmos com atenção as informações que compõem os retratos aqui traçados, facilmente iremos descobrir que a história do meu planejamento pedagógico se iniciou sem que eu tivesse todas as informações que julgava necessárias. Vi-me, portanto, diante da certeza e do desafio de planejar para um mundo hipotético de conceitos e potencialidades, imaginando apenas os alunos com que no passado trabalhei, mas sem saber com quais iria me defrontar. O tema central de nosso trabalho e o caminho a ser percorrido, contudo, foram planejados e é para eles que agora me dirijo.

1.1.3 O tema central

Seria falso afirmar que o tema central deste curso de Instrumental II partiu de minha certeza das necessidades reais dos alunos que dele iriam fazer parte. No entanto, foi feita a escolha: *ler e selecionar a informação do texto*, fundamentada, de certo modo no que Prabhu (1990) chama de senso de plausibilidade, isto é, em informações que obtive com outros grupos; no conhecimento construído em minha caminhada como professora e também como aluna; enfim, em meu saber de experiência (Nóvoa,1992:25).

É bem verdade que *o uso de resumo na leitura acadêmica é importante, possivelmente a forma mais importante de estratégia de estudo*, conforme asseguram Holmes & Ramos (1993:83). As respostas de meus alunos aos questionários de sondagem vêm confirmando esta asserção. Entretanto, Taylor (1983:524) observa que, *apesar do uso freqüente, pouco sabemos sobre a habilidade de resumir*. Aliás, Van Glaserfeld (1996/98:21) alerta para o fato que,

com bastante freqüência, estratégias e procedimentos de ensino parecem provir da suposição ingênua de que o que nós mesmos percebemos e inferimos das nossas percepções existe, está presente, pré-fabricado, para que os estudantes captem, se tiverem vontade de fazê-lo.

Pressupõe-se que os alunos já possuam a habilidade de resumir antes de ingressarem na universidade e, portanto, poucas atividades ou explicações são dadas sobre como encontrar os pontos importantes de um texto. De fato, novamente, esta afirmação tem eco nas respostas dos alunos, que são personagens desta investigação, ao questionário de sondagem.

Segundo Johns (1988:79), *a tarefa de resumir deve ser vista como um processo; nós devemos considerar o que ocorre na leitura e na reformulação do discurso antes que o produto seja escrito com sucesso*. Enfim, é uma tarefa complexa (Brown & Day,1983; Garner,1985; Johns,1985; Sarig & Hidi,1988/89 *apud* Kirkland & Sanders,1991:105) que envolve a habilidade de ler e compreender, reduzir e selecionar informações; assim também comprovam os trabalhos de Cohen (1988), Lima (1984;1985), Pinto (1986), Holmes (1988), Holmes & Ramos (1993), Johns (1988). Num curso que se propõe a ensinar a resumir, os dois processos deveriam ser objeto de reflexão, leitura e escrita. E, quanto à leitura e à escrita, embora sejam atividades que se apoiem reciprocamente, a tendência recente é dizer que envolvem um conjunto de capacidades que podem variar segundo se adote a posição de leitor ou de escritor (Dolz,1993: 65). Estas são razões, também, que me levaram à decisão de priorizar o processo de ler e discutir com meus alunos as questões relacionadas à seleção das informações, antes de pensar num curso sobre resumo. Assim, há alguns semestres, o tema central deixou de ser *ler e resumir* e transformou-se em **ler e selecionar a informação**. Procurarei confirmar as razões que me levaram a esta decisão, novamente, com dados do questionário de sondagem dos meus alunos focais.

Por certo, pelo que foi apresentado na seção anterior, não será motivo de espanto eu dizer que a situação, a história social e cultural deste grupo de alunos os levava a agir individualmente de maneira diversa, a ter diferentes expectativas e entendimento do que ocorre ou deve ocorrer no processo de resumir as idéias de um texto. Isto irá marcar o suporte didático que necessitam, a visão das tarefas que recebem e dos objetivos para os quais são propostas.

No início do semestre, no questionário de sondagem, incluí uma questão sobre as dificuldades que identificaram para elaborar seus resumos. Uma leitura cuidadosa das respostas de Rui, Rodrigo, Cris e Elisa torna evidente que Rui aponta como fator *a dificuldade em organizar as frases da melhor maneira* (Rui, questionário de sondagem). Seu problema, portanto, diz respeito à redação ou

reorganização da informação; já os outros três mencionam fatores claramente relacionados ao processo de ler: *sensibilidade de identificar os tópicos principais* (Rodrigo, questionário de sondagem); *não entender o objetivo do texto* (Cris, questionário de sondagem); *sou detalhista ; tenho pouca base de inglês no primeiro e segundo grau* (Elisa, questionário de sondagem). Elisa atribui sua dificuldade à sua falta de proficiência em língua inglesa e ainda ao fato de *ser detalhista*. O que estará orientando Elisa para julgar que não pode ser detalhista?

Outra questão se abre: que significado atribuem meus alunos às informações que selecionam num texto? Sei que *atribuímos significado aos objetos que nos circundam e agimos de acordo com esse significado* (Blanck, 1990/96: 44). Se meu objetivo é selecionar no texto os detalhes apresentados pelo autor, eles podem fazer parte de meu resumo. Lembro que, inúmeras vezes, quando aluna, selecionei e listei tópicos de um texto com informações que, para mim, eram essenciais e para outros eram apenas detalhes, talvez até considerados sem importância. Isto me abre a possibilidade de julgar que o meu conceito do que é resumir nem sempre coincide com o dos meus alunos. Realmente, retomo aqui o que me foi dito por dois alunos sobre os procedimentos que usam para elaborar seus resumos: *substituo as palavras maiores por menores*; outro diz *retiro as frases muito grandes* (AL7, AL12, dados do questionário de sondagem).

À luz destes fatos, não pretendo impor aos meus alunos o conceito que tenho de resumir, nem me proponho a negar os resumos feitos por Rodrigo e Rui, alunos de biologia, que vivem uma realidade ou cultura acadêmica diferente da dos alunos de letras ou arte. Afinal, partilho a visão de que a tarefa do educador não é dispensar conhecimentos, mas oferecer aos estudantes oportunidades e incentivos para construí-los (Van Glaserfeld, 1996/98 23). Prefiro, então, levá-los a construir ou reconstruir seus conceitos sobre resumo, a descobrir e especificar o que está sendo maximizado em uma situação, por si e pelos outros membros do grupo. Assim sendo, reflito, com meus alunos, sobre o processo e não o produto, para depois poder apoiar e mediar a aprendizagem. Aqui, faço-me valer do comentário de Dolz (1993:67) que menciona a escrita, a produção de texto, a redação de resumos e a elaboração de notas como estratégias de introspecção para descobrir os mecanismos que constituem um obstáculo à compreensão do texto.

Desta forma, meu problema se transforma em optar e agir à luz de um modelo teórico de prática de sala de aula que permita não me rotular perito em

resumo, que dá instruções a alunos consumidores de idéias, incapazes de conhecer seus propósitos e necessidades, de ampliar e transferir seu conhecimento.

2 O componente teórico da prática pedagógica

Antes de descrever as decisões relativas às atividades de sala de aula, vou discutir o componente ideacional ou teórico (Prabhu,1995:1) de minha prática pedagógica, isto é, a percepção do que seja conhecer uma língua e aprendê-la (1995:1). Este componente, somado à compreensão que tenho do processo de ler, mostra em que procuro fundamentar minha ação pedagógica.

Para discutir meu conceito de ensinar e aprender uma língua, mais especificamente dirigido à leitura em uma língua estrangeira, utilizo, como ponto de referência ou fio condutor da discussão, os quatro modelos de pedagogia popular apresentados por Bruner (1996). Em cada um deles, este autor enfatiza metas e concepções diferentes do que é o conhecimento, de sua origem, de como se concebe o educando e sua mente. Assim, procuro pontuar conceitos relacionados às questões que investigo e contrapor minhas idéias de cada um deles.

Caso pareça artificial usar a pedagogia popular, lembro que ela se fundamenta no conhecimento que existe na mente do ser humano comum, leigo, dos que trabalham num determinado contexto organizacional gerado para resolver seus problemas diários (Gibbons et al.,1994:24; Chaudhary, 1997:117-121; Schön 1992:60). A teoria dos professores, ou seja, o componente ideológico da prática pedagógica, também pode ser gerada e mantida pela própria experiência da rotina de sala de aula, da reflexão sobre ela e por fatores diversos tais como *sistema de valores, leitura ou troca de informações entre pares, exposição à crítica* (Garcia,1992:60; Prabhu,1995:11; Mc Donough & Mc Donough,1997:79) conforme já discuti (seção 1.3 ;1.3.1 e 1.3.2 do Tempo de Preparação).

Criei e associei uma sigla a cada um dos modelos para marcar o que os torna mais evidentes para mim. São eles: **modelo de imitação (P>a ; a=p) ; de instrução (P ® a); de descoberta (p<A); de colaboração (P « a/s ; p « A)**. Nestas siglas, usei P para me referir ao professor , e A ao aluno (às vezes em maiúscula para realçar a importância de seu papel). Associei estas letras aos sinais usados em matemática (>; <; =), sendo que o sinal de igualdade aqui se refere a imitar, tornar-se igual. Quanto à seta, imaginei-a para realçar o papel da instrução e/ou da linguagem que,

no último modelo, se dirige para ambos os sentidos, sinalizando a importância do diálogo.

2.1 - O conhecimento e o perfil do professor

Todo trabalho de tese, como todo de pesquisa, deve iniciar-se por encontrar as perguntas-chaves que é preciso resolver (Freire & Faundez, 1985: 50). O que tenho a resolver diz respeito ao papel que assumo em sala de aula. Conforme já foi anunciado no Tempo de Preparação, meu perfil como professora já foi delineado de maneiras distintas; assim, para analisar qual deles, realmente, construo em minha prática hoje, não creio que seja suficiente simplesmente descrever e explicar o que faço.

Afinal, diferentes visões, crenças e afirmações sobre o conhecer e sobre quem conhece refletem-se nas formas de abordar a aprendizagem e a instrução e, em cada uma, conseqüentemente, o papel do professor é desempenhado de forma diferente. Passarei a discutir, primeiro, como o aluno e o conhecimento são vistos nos quatro modelos de pedagogia popular propostos por Bruner (1996), para em seguida focar a participação do professor no processo de ensino e aprendizagem.

2.1.1 O modelo de conhecimento procedimental

O **primeiro modelo** de pedagogia, segundo Bruner (1996:53), pressupõe que o aluno seja um imitador. É alguém incapaz de criar e precisa, portanto, importar o saber do outro. Na realidade, tem como princípio e verdade que o saber pode ser passado para o aprendiz pelo emprego de atividades. Neste caso, pressupõe-se que a competência humana possa ser adquirida através de um processo de imitação e ensaio repetido, por hábito, sem estar necessariamente ligada ao conhecimento conceitual, à compreensão da teoria, ao argumento ou negociação. As regras não precisam ser explícitas, nem discutidas: são aquelas do professor ou as que ele usa. Aliás, não há discussão sobre o propósito ou o processo, ou seja, em nível meta, já que a explicação antes da prática é considerada um obstáculo à aprendizagem (Edwards & Mercer, 1987:60).

Estas visões do saber e do aluno possibilitam transformar-se o professor em transmissor de comportamento, habilidades, procedimentos, enfim, de saber a ser imitado. Daí podermos delinear seu perfil como o de um modelo de conhecimento prático. Eis o motivo de usar a sigla (**P>a ; a=p**) para esta relação.

O conhecimento assim produzido, *conhecimento do procedimento ou procedimental* conforme Bruner (1996:53), ou simplesmente *conhecimento prático*, é orientado para a ação. Segundo Edwards & Mercer (1987:97.) *é perfeitamente apropriado, aliás é exatamente o que se requer, em muitos contextos*. Quando se deseja que o aluno seja capaz de ter um comportamento que dependa de estratégias ou habilidades em diferentes graus, um dos caminhos é demonstrar como se usa e em seguida praticar. No ensino de línguas, por exemplo, este comentário se aplicaria ao contexto em que se pretende simplesmente levar o aluno a identificar sufixos, sinais; a observar figuras, elementos que marcam o discurso; e, em se tratando da língua oral, um fonema produzido pelo professor para ser repetido pelos alunos. Em relação à leitura, identifico ecos de tal procedimento quando o professor procura demonstrar ao aluno/leitor o uso da inferência na atribuição do sentido, apoiando-se em elementos icônicos, em palavras cognatas e/ou ativando o conhecimento prévio do assunto, sua visão da organização textual, ou projetando seu conhecimento de mundo para ler. Todavia, nada me assegura que os alunos usarão o mesmo conhecimento, seguirão o mesmo caminho escolhido para atribuir sentido a um texto.

Em relação ao tema central de meu curso, creio que não é suficiente apenas demonstrar ao aluno que a informação de um texto pode ser resumida pelo leitor para ser apresentada em forma de texto, quadro, diagrama ou lista de tópicos. Para imitar o professor, preparando seu resumo em forma de lista de tópicos, por exemplo, o aluno-leitor precisa reconhecer o objetivo de assim proceder, a meta estabelecida, além dos meios usados para atingi-la e deve ainda ter conhecimento de que a ação demonstrada vai com sucesso levá-lo à meta que deseja alcançar. Conforme já comentei nas seções 1.1.2 e 1.1.3 deste capítulo, meu aluno pode ler, preparar um resumo ou *fichamento* de um texto, movido por um objetivo, ou partindo de um conceito, diferente daquele do professor. Além do mais, conforme é afirmado por Sherrard (1989:9), *as estratégias usadas pelos que são considerados resumos maduros estão fora da consciência de quem fez o resumo* de tal forma que este autor propõe, como uma das possíveis práticas de ensino de resumo, *torná-las explícitas para os alunos*.

Na realidade, este primeiro modelo, baseia-se no princípio de que os alunos podem incorporar cópias exatas do entendimento dos professores, sem levar em conta que sua compreensão pode ser modificada ou afetada por perspectivas e propósitos diferentes.

Não posso negar que tenha previsto situações, atividades e momentos semelhantes a este; contudo, esta é apenas uma das vertentes do meu planejamento. Não creio que seja suficiente apenas demonstrar como se usa uma estratégia e dar prática, pois não penso e nem acredito em leitores que leiam apenas na presença do professor ou numa situação de sala de aula. Há muitos outros fatores a perceber numa língua e num texto para que seja aprendida como meio de comunicação (Prabhu, 1994:3); tais são os diferentes sentidos sociais, o contexto de uso, as funções retóricas ou propósitos que se identificam e se incluem em seu uso.

Essa questão me conduz à distinção estabelecida e discutida por Prabhu (1987:2) entre equipar (*equiping*) e habilitar (*enabling*), ou segundo Widdowson (1983:6) entre treinar e educar. Os procedimentos que habilitam e educam são aqueles que desenvolvem a capacidade do aluno de ampliar e adaptar o que aprendeu em face de demandas variadas e emergentes, num processo que lhe permita enfrentar eventualidades no futuro - o que não ocorre no processo de equipar ou treinar, quando os alunos são preparados para realizar uma tarefa específica ou enfrentar situações claramente definidas.

Bruner (1996:54) faz menção a estudos de especialistas demonstrando como a combinação de prática e explicação conceitual permite que a aprendizagem se realize num nível superior e mais flexível. Com base nesta visão, a proposta é de se combinar a experiência prática com a compreensão dos conceitos ou princípios, ou talvez complementar o uso dos procedimentos e transformá-lo em conhecimento ritual.

O mesmo não ocorre quando, ao saber fazer, é acrescentado o saber por quê, isto é, quando ao conhecimento procedimental é acrescentada a compreensão dos princípios subjacentes. O aluno tem consciência, então, dos meta procedimentos usados; é capaz de refletir sobre o seu próprio saber e usá-lo na resolução de novos problemas. E isso pode evitar que o conhecimento se torne arbitrário (Edwards & Mercer 1987:97).

Edwards & Mercer (1987:97) chamam de *conhecimento ritual* um tipo particular de conhecimento de procedimento ou processual - aquele que em sala de

aula possibilita ao aluno dar a resposta que agrada ao professor ou é por ele esperada, isto é, o conhecimento usado para resolver uma tarefa de sala de aula. Para eles, contudo, este conhecimento não tornará o aluno capaz da resolução de outros problemas, pois não irá transferi-lo para contextos novos. Moita Lopes (1992:15) cita como exemplo desta limitação o conhecimento lexical usado em atividades de ensino do tipo palavras cruzadas e a dificuldade de transferência deste conhecimento para a leitura de um texto.

Aqui se faz necessário dizer que uso o termo *conhecimento proposicional* (Bruner 1996:53), *conhecimento de princípios* ou de conceitos, para indicar aquele que é voltado para a explicação, para os conceitos de como o procedimento e os processos funcionam, e porque certas conclusões são necessárias (Edwards & Mercer 1987:97). Discuto a seguir o perfil de professor que enfatiza a transmissão e a aquisição deste tipo de conhecimento.

2.1.2 O instrutor

O **segundo modelo** de pedagogia popular mencionado por Bruner (1996:54) é voltado justamente para a aquisição do conhecimento proposicional ou de princípios. Vê o aluno como capaz de ser um conhecedor de fatos, regras de ação, princípios, teorias fixas e pré-organizadas, que lhe são apresentadas para serem aprendidas e memorizadas. Pressupõe, portanto, que sua mente seja um receptáculo a ser preenchido, embora sem esperar que participe de modo ativo na interpretação do conhecimento a ser apreendido.

Segundo Bruner (1996:55), nas visões de conhecimento em que se fundamenta este modelo, presume-se que o *saber como usar* irá ocorrer automaticamente, que a mente do aluno será capaz de estabelecer o elo entre o conhecimento proposicional e o procedimental, entre a regra e sua aplicação. Pressupõe-se, deste modo, que os conceitos possam ser ensinados fora de contextos e, ainda, que conceitos inteiros possam ser divididos em sub-habilidades distintas.

Com base nestes pressupostos, novamente se perpetua a hierarquia tradicional do professor conhecedor, autocrata, e do aluno não-conhecedor, mantido sob controle, estudando para aprender um saber não negociado. Já que o conhecimento e o processo em que é gerado não são abertos aos questionamentos, restringe-se o papel do aluno, que permanece passivo, limitado a repetir o conceito

de quem conhece (Prabhu, 1995:2). Repete-se o perfil do professor que tem autoridade no saber que traga público, já pronto, todo o conhecimento de uma elite, com a informação a ser apresentada. Sua imagem se associa à do instrutor e à do palestrante, uma vez que, por realizar sua prática sem a preocupação de relacionar princípios com ações e conceitos com experiências, concentra-se na exposição didática, no seu monólogo. Eis a razão de ter escolhido, para representá-lo, a sigla **P** **®** **a**, em que **®** simboliza a instrução, a fala monológica do professor.

Está claro que subjaz, também neste modelo, o pensamento positivista de que há um corpo de conhecimento imutável e uma forma correta de ensinar (Kincheloe & Steinberg, 1998). Preserva-se a idéia de que o saber, os fatos, sistemas e regras que regem o mundo existem num vácuo e, quando oferecidos pelo professor ao aluno, são regidos por estruturas necessariamente rígidas.

Quanto à leitura, minhas reflexões levam-me à afirmação de que meu aluno leitor já é um conhecedor dos princípios lingüísticos de sua língua materna e até dos da língua que está usando como instrumental: o inglês. Por certo, haverá aspectos lingüísticos ou sistêmicos a serem abordados em sala de aula, regras que podem ser apresentadas ou revistas. Contudo, a simples identificação de normas ou leis não o torna um leitor proficiente, já que estas podem vir a se tornar simplesmente fórmulas de receitas da moda ditadas pelo professor. Pode ser importante, por exemplo, para os alunos-leitores, reconhecer os elementos que marcam o discurso e saber que existem princípios com os quais se estabelece a coesão no texto, que indicam a organização textual; mas não se pode permitir que as regras sejam, simplesmente, apresentadas, usadas ou repetidas de forma mecânica, *que sejam aprendidas ou memorizadas apenas palavras vazias, fórmulas verbais sem compreensão real* (Edwards & Mercer, 1987:95).

Em relação a ler e selecionar a informação, lembro o comentário de Sherrard (1989:1), que enfatiza a pouca utilidade do conhecimento científico ou teórico sem o saber como utilizá-lo: *as regras para redigir um resumo têm sido imaginadas e ensinadas, mas a estratégia central, que é a de selecionar a informação importante, é a menos compreendida e a mais resistente à instrução.*

Ao longo dos tempos, as idéias filosóficas vão se transformando e determinam as práticas pedagógicas que delas decorrem. Houve, sim, a fase em que a ênfase era dada à racionalidade humana, em que o ser humano culto, sábio, intelectual era valorizado na sociedade. Houve, é certo, a fase da valorização da

memória ou do raciocínio lógico, objetivo, a da capacitação que levava à solução de problemas, que gerou o que Edwards & Mercer (1987:2) chamam de *estilo formal, tradicional de ensinar, que se preocupava em impor o conhecimento do professor na mente do aluno*. Como já foi comentado na seção em que tratei do meu componente ideológico (1.3.3 do capítulo I), a própria natureza do conhecimento mudou em nossos tempos, e com ela o perfis do professor e o do aluno, que procurarei esboçar a seguir.

2.1.3 O organizador de experiências

Novas noções emergem quando o conhecimento é descrito como temporário, e não objetivo - quando, portanto, não é mais um segredo imutável, total, absoluto, conhecido apenas pelos privilegiados.

Da mesma forma é outro o modelo pedagógico quando se vê a criança, o aprendiz, como consciente de seus pensamentos e o adulto ou o professor como alguém que pode e deve ajudá-lo a se tornar mais consciente destes processos, a ser metacognitivo, levando-o a refletir sobre como age (Bruner, 1996:64). De fato, grandes mudanças ocorrem quando os conhecimentos- o existente e o novo -são sintetizados no ato de descobrir e atribuir sentido aos fatos e à informação, e não é mais algo que tem a ver com a informação a ser lembrada ou a atividade a ser praticada, com o transmitir de um saber fatural ou chegar a um determinado desempenho. A psicologia educacional, que informa a educação formal e escolar, não se fundamenta mais na teoria *behaviorista* da aprendizagem como formação de hábitos, baseada nos trabalhos de Pavlov na Rússia e de Skinner nos Estados Unidos. Da mesma forma, não é mais informada pela visão do pensamento como uma atividade governada por regras, no que se baseava a crítica de Chomsky ao *behaviorismo*.

De fato, na década de setenta, conforme comenta Gomes (1997:143), *o papel do professor foi revisto....ele precisa “conhecer” o aluno para elaborar currículo e aplicar uma metodologia adequada*”. É a fase em que os educadores passaram a se preocupar com o modo pelo qual cada aluno constrói os próprios processos cognitivos e organiza seu pensamento.

Estas considerações me levam ao **terceiro modelo pedagógico**, segundo Bruner (1996:56), que associa a visão da mente da criança com a de um pensador ou

epistemologista capaz de descobrir, de ter seus próprios pensamentos e suas teorias sobre o mundo, sobre sua mente e como esta funciona. Descreve ainda a mente do aprendiz como sendo capaz de corrigir os conceitos através da reflexão e da troca intersubjetiva. Assim sendo, o modelo pedagógico se volta para a perspectiva do aprendiz e seus estados intencionais (Bruner,1996), de tal modo que o desloca para o centro de todo o processo. Fundamenta-se na premissa de que a curiosidade, a motivação, as crenças, metas, atitudes, decisões individuais, as hipóteses que são levantadas influenciam o modo como são abordados os fatos, o conhecimento, a própria aprendizagem (Richard & Lockhart, 1994:52). Para representar o papel de destaque dado ao aluno e à sua ação, usarei para este modelo a sigla (**p<A**). Em relação ao ensino formal, a sala de aula também se transforma: de campo de atividade passa a ser o local de busca e investigação (Van Lier,1994:69), uma vez que não se deseja mais atingir e comprovar a competência, mas ver, compreender e interpretar o que o aluno pensa e como ele chegou ao que acredita, isto é, como adquiriu competência.

Quanto ao estudo de língua, lembro que colocar o aluno como centro pode levar a um modelo educacional que proporciona ao aluno a oportunidade de negociar metas e, ao professor, a de incorporar os interesses e as experiência dos alunos no que está ensinando. Dou conta da relação deste modelo com os cursos de língua instrumental quando lembro que Johns & Dudley-Evans (1991:298) e Robinson (1991;1980:10) destacam como elemento obrigatório destes cursos a preocupação com as necessidades que têm os alunos de identificar seus propósitos, desejos.

Comparando-se este modelo com os dois anteriores, em que o perfil do professor é de modelo do conhecimento prático ou de instrutor, vem a certeza do ensino bem sucedido, promovido pela criação- por parte do professor- do ambiente de aprendizagem. Como já comentamos, o conhecimento é visto como gerado num processo que se realiza de forma direta, em uma só direção, partindo de quem sabe, isto é, do professor que *funcionava como um filtro através do qual todo conhecimento tem que passar para ser válido* (Edwards & Mercer , 1987:132). Associa-se, portanto, o conhecimento ao processo de ensino.

Já em relação ao terceiro modelo (**p<A**), o pêndulo parece pender para o outro extremo, já que o modelo do aprendiz implícito é o do indivíduo psicologicamente sozinho, do agente de sua própria aprendizagem, a quem é dada a oportunidade de fazer suas próprias descobertas. É também uma concepção

unidirecional, embora internalista, que transforma em periférico o papel do professor, já que limitado a acompanhar os encontros e desencontros entre o que ele, professor, e o aluno enfatizam. Seu perfil, neste caso, é esboçado como o de um organizador de experiências, talvez do ambiente ou contexto, que propicia a descoberta de mecanismos ou procedimentos considerados eficazes em promover a aprendizagem.

Segundo Wertsch (1991:8), o contraste estaria entre fundamentar-se na premissa *behaviorista* e *neobehaviorista* de que o conhecimento humano emerge através do impacto do ambiente, colocando assim o indivíduo como um passivo recipiente de informações do ambiente; ou, então, -como no terceiro modelo pedagógico de Bruner (1996)- focalizar primeiramente o indivíduo e tratar o ambiente como secundário, servindo simplesmente como um artifício para acionar certo processo de desenvolvimento, isto por que pressupõe a mente humana em termos de categorias e estruturas inatas e universais. Neste caso, vê-se o agente humano em isolamento e o ambiente simplesmente fornecendo material para testar hipóteses e influenciando processos de desenvolvimento (Wertsch, 1991:8).

Em suma, observa-se uma tensão entre pensar a educação com base em teorias externalistas, que enfatizam o ensino, o que o adulto pode fazer pela criança de fora para promover a aprendizagem (Bruner, 1996:63), ou pensá-la com base naquelas que têm uma dimensão internalista, pois enfocam a aprendizagem, o potencial e as habilidades do aluno, as estratégias que usa, o que ele pode fazer, o que pensa estar fazendo.

Todavia, Prabhu (1995:5) adverte para a inconveniência de se opor de forma explícita e objetiva o ensino, que é uma atividade passível de ser planejada, observada e controlada, à aprendizagem; ou de se estabelecer uma equivalência exata entre um tipo específico de atividade de sala de aula e a aprendizagem que irá produzir. Afinal, a psicologia mostra que, embora dois tipos de atividade possam ter a mesma manifestação externa, sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à origem ou quanto à essência (Vigotski, 1978/84:83). Embora a aprendizagem seja a meta do ensino, não é necessariamente um espelho ou imagem do ensinar (Richard & Lockhart, 1994:52); portanto, opor ensinar a aprender é uma abstração da realidade. Inúmeros fatores se entrelaçam entre um processo e outro: uma atividade de leitura silenciosa, individual, solitária, por exemplo, pode ser uma condição favorável para o aluno criar regras ou receber e estocar expressões e

informações, na memória; a história de como isto ocorreu, porém, nem sempre pode ser narrada pelo professor.

Realmente, se for levada em conta uma situação de sala de aula, o professor trabalha com o aluno, explica, dá informações, questiona e corrige. Ele está sempre presente quando a aprendizagem ocorre, não só conduzindo as atividades planejadas, mas também interagindo com os alunos de forma verbal ou não, recebendo indicações dos alunos e a elas respondendo: entretanto, para se confirmar a hipótese de que ocorreu a aprendizagem, depende-se de dados fornecidos pelo próprio aluno. A aprendizagem é subjetiva, sim, implícita, também, o que não significa, entretanto, que ela não ocorra (Prabhu, 1995:6).

Passo, a seguir, a apresentar a visão de conhecimento situada numa outra dimensão que Bruner (1996:63) chama de intersubjetiva-objetivista, já que se constrói na intersubjetividade, na compreensão partilhada ou comum.

2.1.4 O colaborador

No modelo pedagógico de colaboração - o quarto, segundo Bruner (1996:60), o processo de educação não é unidirecional, já que se estabelece no espaço da intersubjetividade, num terreno interindividual, de compreensão comum. Não procura apenas, como nos dois primeiros modelos pedagógicos, satisfazer a exigência de inculcar no aluno um saber canônico, pré determinado, numa cultura de conhecimento, pensamento e prática pre-existentes (Edwards & Mercer, 1987:40). Da mesma forma, também não encoraja, como o terceiro (p<A), uma pedagogia que superenfatisa o subjetivo ou individual, desencorajando a intervenção do professor. Pelo contrário, Bruner (1996:60-61) propõe, em sua visão de colaboração, que não seja esquecido o conhecimento acumulado no passado, mas que se leve o aluno a distinguir o que é conhecido canonicamente, o conhecimento objetivo, e o que é conhecimento pessoal, isto é, refletir sobre o que está sendo aprendido, percebido, aceito como verdade, e o que está sendo ensinado. Fundamenta-se na visão de conhecimento como fruto não apenas do ato de uma pessoa, mas como resultado de um processo que é constituído internamente e intermediado social e culturalmente.

Quanto ao aluno, o seu perfil, é o do pensador colaborativo, apresentado como produtor e portador do conhecimento (Freire & Faundez, 1985:61). Evita-se, portanto, concebê-lo como tendo um comportamento simplesmente reativo, que extrai o que já está presente em sua mente ou em seu ambiente. Pelo contrário, prefere-se julgá-lo como capaz de criar, amadurecer ou desenvolver suas funções mentais e administrar o saber objetivo- todavia, não sozinho, ou através de atividades isoladas, mas encorajado e mediado pelos outros (Moll,1990/96:7). Tendo em vista estes pressupostos, esboço o perfil do professor como sendo o colaborador ou mediador. É aquele que alerta o aluno para os seus processos mentais e, ao mesmo tempo, com ele interage, estabelecendo uma troca intersubjetiva. Escolhi para representá-lo a sigla (**P « A/s ; P « A**), em que « representa a interação, o diálogo, a colaboração entre os pares.

Pelo que foi discutido em relação à reconstrução do componente ideológico, na seção 1.3.4 do capítulo **Tempo de Preparação**, é de se esperar que eu procure aproximar minha prática pedagógica deste modelo de colaboração. Nesta seção, com o objetivo de dar um panorama de como o papel do professor pode ser interpretado de formas diferentes, fiz uma leitura horizontal, comparando as diferentes visões do conhecimento e dos perfis atribuídos ao aluno e, conseqüentemente, ao professor. Passo, a seguir, a uma releitura do modelo de colaboração, enfocando e discutindo os processos de ensinar e aprender e a origem do conhecimento, buscando, com isso, complementar as questões teóricas relativas à minha participação nos dois processos de construção: interpessoal e intrapessoal, ou seja, de transformação de conhecimento subjetivo ou objetivo em intersubjetivo. Procurarei, também, abordar e pontuar tópicos que permanecem como desafios a serem discutidos e esclarecidos, tais como a visão de colaboração e de como se estabelecer de forma coerente o redimensionamento do modelo anterior ou dos anteriores.

Antes, porém, apresento o quadro 8 no qual procurei resumir como vejo os quatros Modelos de Pedagogia Popular de Bruner (1996), comparando a visão e a origem do conhecimento, a visão da mente do aluno, os perfis de professor e aluno, os conceitos de ensinar e aprender e, finalmente, as siglas que criei para caracterizar cada modelo.

2.2 Co-participação nos processos de ensinar e aprender

Nesta seção, tendo em vista minha pergunta de pesquisa *como participo no processo de ensinar e aprender*, procuro reexaminar minha visão de co-construção do conhecimento. A seguir, discuto como participar deste processo: primeiro, enfoco o que entendo por ensinar e, depois, completo a questão com meu entendimento do que seja a aprendizagem para ambos - aluno e professor. Sigo, assim, o caminho proposto por Richards & Lockhart (1994:27;97), para se determinar o papel do professor. Segundo estes autores, *o professor cria seu próprio papel em sala de aula, baseado em suas teorias de ensino/aprendizagem e o tipo de interação que eles acreditam que melhor apoie suas teorias* (Richards & Lockhart, 1994:104).

Na construção do meu conceito de que, como professora, sou co-participante, mediadora e colaboradora, não posso negar a influência dos pressupostos de Vigotski, e seus seguidores, cuja *teoria destrói o dualismo indivíduo-sociedade, enfatizando o desenvolvimento do indivíduo na interação social* (Rosa & Moreno, 1990/96:78) e, desta forma, resgata o papel do professor em sua ação pedagógica.

Estes autores partem do princípio que, num primeiro estágio, o aprendiz realiza suas funções mentais de forma automática ou inconsciente; seu comportamento é controlado externamente ou é determinado por estímulo do ambiente. E, uma vez que o ato de sua vontade, e com ele sua capacidade de pensar estrategicamente, é dirigido pelo outro e pelas contingências, é possível, então, dizer-se que a atividade cognitiva ou a resolução de problemas é regulada socialmente, pelos indivíduos mais capacitados, quer sejam eles pais, professores, treinadores ou colegas. Só mais tarde, num outro estágio, como fruto da relação interpessoal, o aprendiz mostra-se capaz de interiormente planejar, guiar e monitorar seu comportamento segundo os planos ou objetivos por ele estabelecidos, e mesmo de adaptá-lo a circunstâncias mutáveis (Díaz et alii, 1990/96; Werstch, 1985). Neste segundo momento, portanto, os processos psíquicos- ou as funções de percepção, atenção, memória e capacidade de solucionar problemas, que são psicologicamente superiores e características dos seres humanos- são interiorizados, tornam-se intrapsicológicos (Vigotski, 1978/84; 1982/1998). Assim sendo, as mudanças cognitivas no pensar e no conhecer movem-se do plano social para o psicológico, do

intermental ao intramental, da regulação social à auto-regulação. Ocorrem, portanto, duas vezes ou em dois planos (Newman et alli, 1989; Donato, 1994; Gallimore & Tharp, 1990/96).

Nas próximas seções, enfoco os conceitos *de ZDP* e de *internalização*, a partir dos quais procuro discutir como entendo meu papel e, conseqüentemente, como planejo desempenhá-lo no ato de transformação e construção do conhecimento nos dois níveis. Discuto, em seguida, a questão dos comportamentos fossilizados (Vigotski, 1978/84:84-85) e da colaboração, fundamentais para a minha investigação.

2.2.1 Os processos interpessoais: desempenho assistido

Os estudos realizados por Vigotski e neovigotskianos sobre os processos mentais nas crianças trouxeram contribuições significativas para as questões que investigo. Entre elas, identifico a descrição do aprendiz como agente ativo e, ao mesmo tempo, como objeto do processo educacional. É objeto porque é receptor da instrução e da ação pedagógica, mas é também agente porque elabora internamente o saber, não é um mero recipiente passivo dos ensinamentos de um par mais competente, do professor, isto é, do outro.

Discutindo os processos de construção do conhecimento, Vigotski (1978/84) elabora o conceito do espaço em que o par, adulto-criança ou professor-aluno, compartilha o conhecimento, o controle e a responsabilidade pela tarefa, tornando-se, portanto, co-participantes. É a ZDP (zona de desenvolvimento potencial ou proximal) que ele próprio (1978/84:112-113) definiu como:

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

Subjaz a este conceito de ZDP a noção de que há processos, funções ou estruturas de conhecimento que se revelam num estado de desenvolvimento tal que podem ser realizados com independência, sem ajuda do outro: é o desenvolvimento real. Entretanto, existem outros em estado de emergência, num ponto de elaboração cujo amadurecimento e desenvolvimento deve ser encorajado e mediado pela

colaboração e atividade conjunta. O professor tem, portanto, *a responsabilidade de organizar formas adequadas de atividades educacionais, nas quais o conhecimento social será criado e conseqüentemente assimilado pelo indivíduo* (Daniels,1993/94:26). Identifico neste conceito uma das contribuições do pensamento de Vigotski para a compreensão do meu papel de participante e, mais que isto, de mediador, uma vez que é justamente na ZDP que o ensino, o processo interindividual se desenvolve.

Depreende-se ainda desta visão que o papel do professor é também fornecer a direção e a mediação necessárias para que os alunos, por intermédio de seus próprios esforços, assumam o controle completo (Moll,1990/96:10), ou seja, se apropriem do conhecimento, dos comportamentos, das faculdades psicológicas superiores, da cultura, enfim, dos conceitos que Werstch, (1990/96) e Gallimor & Tharp (1990/1996) chamam de *escolarizados* ou *científicos*, já que emergem da instrução social e da escolarização. Segundo esta visão, o professor deixa de ser apenas um modelo de comportamento bem sucedido no processo de formação da ação voluntária (Vigotski,1978/1984); isto porque não se limita à repetição, mas vai além, chegando à transformação. Esta asserção se fundamenta no princípio de que, conforme complementam Lantolf & Appel (1994:10), não é o desempenho de uma tarefa ou a resolução de um problema o aspecto mais importante da atividade interpessoal, mas o processo superior cognitivo que emerge como resultado da interação.

Na próxima seção, 2.2.2, discutirei a *internalização* ou *interiorização*, transição dos processos de interpessoais para intrapessoais. Antes, porém, buscando complementar os subsídios para a questão que pesquiso, retomo o conceito de ZDP, enfatizando que é onde *o desempenho do aluno deve ser acompanhado pelo professor* (Gallimor & Tharp,1990/1996:173) e onde se completam os processos que estão em estado de formação ou maturação (Vigotski, 1978/1984).

A literatura da psicologia do desenvolvimento tem apontado a riqueza e a ajuda interindividual surgida das interações sociais entre experientes e novatos, entre pais e filhos, entre professor e aluno (Donato,1994:52). Entretanto, critica-se o fato de não haver explicações quanto a como operacionalizar, com que meios se trabalhar na ZDP na prática (Gallimore & Tharp, 1990/96; Smolka, 1993), uma vez que Vigotski jamais especificou as formas sociais de assistência aos aprendizes na ZDP (Moll,1990/96:12), embora tenha escrito, sem dúvida, sobre a colaboração, o

direcionamento, a demonstração, a condução de um questionamento e a apresentação dos elementos iniciais da resolução, quando postulou a interiorização - conforme faz notar Moll (1990/96:12).

Voltando à minha co-participação, fica o desafio de saber como assistir ao desempenho de meus alunos na ZDP.

Fui buscar informações sobre os meios de dar assistência em Gallimore & Tharp (1990/96), que estabelecem uma ligação entre os seguidores das idéias vigotskianas e a psicologia neste século. Estes autores reconhecem que, embora Vigotski insistisse na primazia dos meios lingüísticos para o desenvolvimento das funções psicológicas ou superiores, existem ainda inúmeras formas de mediação que se estabelecem entre a criança e o conhecimento. Nogueira (1993:17), por exemplo, destaca *o outro que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada; os signos lingüísticos e os recursos pedagogicamente sistematizados*.

Gallimore & Tharp (1990/96) restringem-se a discutir seis meios de assistência dos quais eu seleciono quatro, que são aqueles que dão origem a comportamento novo: a **modelagem**, a **instrução**, a **estrutura cognitiva** e, finalmente, o **questionamento**.

A **modelagem**, ou imitação, é o processo de fornecer comportamentos a serem imitados; já a **instrução**, *a voz ouvida, reguladora, que gradualmente se interioriza* (Gallimore & Tharp, 1990/96: 177) no cotidiano, é o meio mais freqüente de assistência; (todavia, estes autores alertam para que não seja usada em demasia). Aliás, quanto aos tipos de interação verbal propostos por Van Lier (1994), o de **transmissão** (P→As) relaciona-se a esse recurso de assistência. Abro espaço aqui, também, para introduzir os comentários de Grossmann (1996:64-67), ao analisar as maneiras de assistência à leitura, sobre como o leitor toma conhecimento do texto por intermédio do outro. Este autor define os estilos de interação ou de mediação a partir do comportamento dos mediadores e da forma como se estabelece a relação com o texto. Ele distingue dois estilos ou modalidades de interação: o primeiro, o estilo fraco, de certa forma relaciona-se com o processo de transmissão ou de **instrução**, já que nele há uma forma linear de comunicação entre leitor e mediador, ou entre aluno e professor, que se realiza antes da leitura, antecipando-se aos problemas do texto, e engloba as explicações preliminares ou dadas rapidamente durante a leitura; o outro estilo de interação, denominado forte, envolve o diálogo e o **questionamento** durante a leitura; as explicações, neste caso, são dadas em função

das reações dos leitores e eventualmente se prolongam em discussões, reformulações e comentários. Grossmann (1996:75) reconhece que a modalidade de mediação fraca pode facilitar a compreensão e tem a vantagem de se ligar mais facilmente a uma transmissão textual coletiva .

Por **estrutura cognitiva**, Gallimore & Tharp (1990/96: 178) entendem o provimento de estruturas de pensamento e ação que operam no nível do processo cognitivo, relacionando dados similares ou agrupando informações antigas e novas .

Quanto ao **questionamento**, lembra o tipo de comunicação verbal entre professor e alunos, a que Van Lier (1994:79) se refere como **recitação** (P→?A/A), no qual o conhecimento comum é ampliado por perguntas e respostas. Gallimore & Tharp (1990/96:177), também situam o questionamento como um dos meios de prestar assistência ao aluno de modo camuflado, já que pressupõe uma resposta verbal, e com isso o exercício do discurso e do pensamento, além de possibilitar ao professor acompanhar e coletar evidências do raciocínio dos alunos. Fazem, contudo, uma distinção entre as perguntas *que exigem explicitamente uma resposta cognitiva e verbal* e que, portanto, ajudam o desempenho (Gallimore & Tharp, 1990/96:177). Estas me remetem ao comentário de Faundez (Freire & Faundez, 1985:49) de que *há perguntas que são mediadoras, perguntas sobre perguntas, às quais se deve responder*. Há ainda aquelas que simplesmente avaliam, com elas, procura-se saber o nível de habilidade do aluno na execução da tarefa sem acompanhamento. Está claro que, conforme assegura Freire (1996:96), é fundamental que ambos, professor e aluno, tenham uma postura *dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada*. Desta forma, também estas perguntas, assim como as *perguntas-animação*, ou *perguntas incitativas*, analisadas por Coracini (1995:80), têm uma função pedagógica, mas não se constituem por si sós um meio de assistência. São usadas para manter o diálogo ou preparar para a **instrução**. Aliás, Faundez (Freire & Faundez, 1985:48) insiste em que *a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar*, tanto assim que recomenda que *a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é a saber perguntar* . *Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade*.

Retomo, novamente em relação à leitura, as considerações de Grossmann (1996:64-67) e sua classificação em estilos fraco e forte. Este autor enfatiza a importância do **questionamento**, mesmo quando diretivo (Grossmann, 1996:75), na

mediação forte do professor entre o leitor e o texto, já que a assistência se faz através do diálogo, a partir de perguntas e das reações dos alunos.

Até aqui, para determinar minha participação no processo de ensinar, considerei como aspecto a ser pontuado o tipo de assistência que presto. Voltei-me mais especialmente para o professor como mediador na ZDP, apontando opções que podem ser escolhidas e tomadas por ele, uma vez que considero como característica de sua mediação o fato de ser consciente, deliberada e planejada (Fontana,1993: 124). Assim sendo, tratei o aluno como simples objeto ou alvo de sua assistência. Faz-se necessário, entretanto, levar em conta que a ação do professor é percebida pelo aluno como portador e produtor ou agente do próprio conhecimento. Desta forma, resta-me complementar minha participação para que se realize como parte coerente de um processo que permita ao aluno apropriar-se dos significados, de modo a construir novas verdades. Torna-se necessário verificar se minha assistência se faz em nível intersubjetivo, partilhando o saber num movimento que não seja unilateral, enfim, se o conhecimento é co-construído, se eu e o aluno participamos de sua construção.

É para complementar minha discussão de como respondo ao desafio de ver o aluno como alguém a quem se deve ensinar e, ao mesmo tempo, com quem se vai aprender, num processo de co-construção do saber, que enfoco a questão dos processos intramentais.

2.2.2 Interiorização: auto-reflexão e auto-regulação

Nas duas seções anteriores, enfoquei o ensino como a *assistência ao desempenho do aluno em seu movimento pela zona de desenvolvimento proximal*, [esta] *ocorre quando o auxílio é oferecido nos pontos da ZDP que efetivamente requerem assistência* (Tharp & Gallimore, 1990/96:179). Destaquei que o ensino envolve o outro, a linguagem, a **instrução**, o **questionamento**, o diálogo, a indicação de pistas e a solução de um problema para o aluno completar ou imitar. Volto-me agora para o processo de internalização, ou seja, vou abordar o conceito de que *as crianças interiorizam e transformam o auxílio do outro e usam esses meios como guias para dirigir seu comportamento na resolução de outros problemas* (Moll,1990/96:12). Discuto, portanto, a responsabilidade de ambos, do professor e do próprio aluno, no processo de aprendizagem.

É bem verdade que Vigotski *não é, nem tencionou ser, um fornecedor de teoria acabada* (Berstein,1993/94:21); assim, algumas das questões relevantes para o que investigo neste trabalho permanecem obscuras ou pouco desenvolvidas em sua obra. Entre elas, cito a questão da natureza do objeto internalizado e também a compreensão do processo pelo qual a atividade passa do adulto para o aprendiz de modo a levá-lo ao nível de formação ou amadurecimento que possibilitará sua autonomia, conforme apontam Newman et alii (1989) e Lantolf & Appel (1994). Para prosseguir a discussão, portanto, faço uso das contribuições de seus seguidores, entre eles Gallimore & Tharp (1990/96), Díaz et alii (1990/96), Donato (1994), Lantolf & Appel (1994), Wertsch (1985) que, durante as últimas décadas, têm produzido inúmeros trabalhos sobre a internalização.

Primeiro, enfoco a questão da natureza do objeto internalizado. Vigotski (1961/1993) apresenta um estudo da relação entre a linguagem e a reflexão na elaboração da experiência social. Tentou descobrir como as pessoas, com ajuda de instrumentos e símbolos, monitoram a própria mente, direcionam a atenção, organizam a memorização consciente e regulam sua conduta. No pensamento de Vigotski, a palavra, signo por excelência (Smolka,1993:10), é o instrumento simbólico que os seres humanos usam para interagir com o ambiente externo, de tal forma que, ousamos dizer, as práticas sociais de uso da linguagem, são as ferramentas que ajudam o ser humano a controlar e mudar o mundo (Ahmed 1994:158; Fairclough, 1992:3). Situa, portanto, o processo de internalização, de conscientização do conhecimento ou auto-regulação, como constituído lingüisticamente na internalização e descontextualização. Assim, o local de controle da atividade mental muda do contexto externo, de relações sociais, para a mente interna (Ahmed, 1994:158). Wertsch (1985:65-66) enfatiza esta visão, afirmando que ocorrem transformações de natureza semiótica e de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos. Os processos intramentais não são cópias simples, diretas dos processos intermentais: o objeto internalizado não espelha ou copia a realidade, mas segue um processo no qual se forma um plano interno de consciência. A relação é, portanto, de transformação, sendo que a realidade externa é sócio-interacional e o plano interno de consciência envolve também uma natureza social em sua origem, já que ambos utilizam recursos ou signos mediacionais semelhantes (Wertsch & Smolka, 1993/94:164).

Neste processo em que se forma a consciência ou o conhecimento, estão envolvidos não só a redefinição ativa da situação e um aumento gradual da responsabilidade assumida pelo aluno sobre a tarefa, mas também um desenrolar com estágios diferentes. Tomo como base, para enfocar esta questão, os argumentos apresentados por Gallimore & Tharp (1990/96:181), que situam, por exemplo, um estágio intermediário de auto-assistência ou autocontrole entre o primeiro estágio, aquele em que a **instrução** antecipa o desenvolvimento de funções que estão em amadurecimento, e um terceiro estágio de interiorização. Segundo estes autores, o conhecimento- a consciência ou compreensão do possível papel e da utilidade dos sinais e soluções-leva o aluno ao autocontrole ou à auto-assistência, ao discurso dirigido a si próprio. Assim, a assistência do adulto falante passa à criança que reflete sobre si mesma; o conhecimento que se desenvolve com o outro cria a possibilidade da consciência de si próprio. Lembro que, no pensamento vigotskiano, a reflexão está relacionada à idéia de autoconsciência; desta forma, desenvolvem-se a fala interior e o pensamento reflexivo como caminhos para o comportamento voluntário.

Neste estágio transitório, enfatizo o que Gallimore & Tharp (1990/96) fazem notar: o aluno é capaz de desempenhar uma tarefa sem assistência externa; isso não significa, entretanto, que o desempenho esteja plenamente desenvolvido, já que ainda se apega à verbalização aberta e ainda precisa do outro como mediador. Eis porque a auto-reflexão ou verbalização de seus processos cognitivos, e portanto, dos metaprocedimentos, são objeto de investigação em meu trabalho pedagógico. Segundo Smolka (1993:40), *a fala externa comunicativa, ou seja, a fala para o outro constitui a matriz da significação da fala para si*. É sinal de uma etapa para a co-construção do saber e da autonomia, uma vez que só um terceiro estágio, de acordo com estes autores, é caracterizado pela interiorização dos sinais externos, que se tornam uma propriedade intrapsicológica, isto é, *uma forma internamente organizada de resposta e de relação com o ambiente* (Díaz et alii, 1990/96:130). É, então, desvanecida a aparência ou exteriorização da auto-regulação. A criança emerge da ZDP e dispensa a assistência do adulto e/ou a auto-assistência. Não é, portanto, automática, nem ocorre ao acaso, a transmissão ou passagem do saber de um para o outro: há, sim, um processo com estágios de auto-reflexão ou auto-assistência para a auto-regulação, cuja diferenciação, segundo argumentos propostos por Díaz et alii (1990/96:124-125), não é qualitativamente distinta; entretanto, apresenta uma diferença. A auto-regulação é marcada pelo ajuste do comportamento

a situações mutáveis, bem como pelo uso ativo da reflexão e de procedimentos metacognitivos, segundo um plano de ação auto formulado que guia a atividade - e não devido a um comando interiorizado. Em outras palavras, o aprendiz mostra-se capaz de conhecer seu comportamento, de pensar reflexivamente, mas não o faz por um comando do professor, que tenha interiorizado, e sim por uma opção sua.

Estas considerações me levam a outra questão relacionada à participação do professor na interiorização. Vigotski (1978/84) e os neo-vigotskianos colocam-se contra a redução do fenômeno da aprendizagem a elementos separados para serem estudados isoladamente, ou seja, posicionam-se contra fracionar formas complexas tais como a consciência e a cognição, em elementos simples, como o fizeram os psicólogos da Gestalt. Conforme Wertsch (1991:14) faz notar, seguindo o pensamento de Bakhtin e Vigotski, na vida real é difícil traçar de modo coerente o funcionamento da mente humana. Assim, no pensamento vigotskiano a consciência é vista como o conhecimento, pelo indivíduo, de seu comportamento; segundo Donato (1994:38), é semelhante ao que muitos chamam de metaconhecimento ou de reflexão sobre o próprio conhecimento. É justamente aquilo que pode ser revelado para o outro, e não pode ser entendido se for reduzido a seus componentes (Lantolf & Appel,1994:11;22). Além do mais, a consciência é apresentada como característico do ser humano, cujas ações mudam o seu meio ambiente, já que tais ações não são realizadas como reações passivas, mas segundo um propósito ou objetivo em vista do contexto em que cada ser humano está inserido. Propõe-se, deste modo, uma abordagem holística, que não derive de divisões artificiais ou abstrações da atividade psicológica real (Moll,1990/96:8; Lantolf & Appel,1994:22), que abranja a intenção, o contexto e as circunstâncias que a envolvem. Desta forma, no caminho de transição entre a regulação externa e a atividade intramental, a proposta seria de que a participação do professor, consistisse em fazer com que os dois, conhecimento e contexto, sejam integrados, e em acompanhar as mudanças que o co-conhecimento ocasiona dentro do indivíduo e entre indivíduos durante a atividade conjunta (Donato, 1994:39).

Em relação a esta fase intermediária e ao contexto de sala de aula, quando se trabalha com um grupo, nem todos verbalizam seus processos cognitivos. Será que estes alunos aprendem? Creio que o fato de não ocorrer verbalização não deve gerar incerteza quanto ao processo de aprendizagem de alguns: a auto-reflexão deles pode ter se verificado. Por outro lado, acrescento, ainda, que a fala externa pode ser a

ponte da construção para alguns ou negociação do conhecimento para outros; afinal, o professor não é necessariamente o único mediador da aprendizagem.

Revejo, finalmente, a questão da competência que eu, como professora, deveria ajudar o aprendiz a desenvolver, de modo a levá-lo ao domínio e compreensão dos sinais externos e, portanto, à co-construção. Busco subsídios em Schön (1987;1992) e em Edwards & Mercer (1987).

Schön (1992:82) discute a necessidade de o professor ir ao encontro do aluno para entender seu processo de conhecimento, ajudando-o a articulá-lo na ação, ou seja, no próprio contexto em que se desenvolve a ação, e o saber escolar que lhe é transmitido pelo professor. Este tipo de participação, de reflexão-na-ação, todavia, exige do professor a arte de olhar cada aluno individualmente, de entender e chegar às múltiplas representações, verdades e valores subjacentes às dificuldades e mal-entendidos, e aos diferentes níveis de compreensão. Segundo este autor, a reflexão-na-ação ou sobre-a-ação, isto é, o pensar sobre o que é dito e feito, é que irá permitir que não se ensinem princípios isolados da prática (Schön,1992:91) e assim que se integrem os conhecimentos proposicionais e procedimentais. Schön (1992:90) vai mais além, apontando o fato de a ação reflexiva permitir que a imitação não seja apenas mecânica, mas uma forma de atividade criativa.

Edwards & Mercer (1987:168-169), por sua vez, propõem que o professor torne explícito para os alunos o propósito das atividades educacionais e os critérios para o sucesso, ou seja, a consciência que ele, professor, tem de seu comportamento como sinal externo para formar a co-consciência. Isto, creio eu, propiciaria a reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos (Schön,1992:90). Estas seriam formas de criar um sentido conceitual partilhado do significado da experiência, tornando as atividades mais abertas. Estes autores fundamentam-se no fato de ser natural e inevitável que, em sala de aula, a educação se conduza num contexto onde está implícito o conhecimento, bem como as regras e asserções. Assim sendo, não vêem razões para fazer com que a aprendizagem seja um processo misterioso e arbitrário, nem para limitar as soluções a simples rituais, como instruções mecânicas apresentadas em forma de habilidades isoladas ou repetidas.

Com base nestas colocações, a demonstração, a instrução, enfim, o diálogo durante a realização das atividades é o ponto de partida para que professor e aluno, juntos, tomem consciência de suas ações cognitivas e as revelem na solução dos problemas para que gerem comportamentos auto-reflexivos, criando novos

significados. Relembro que a ação reflexiva ou consciente está sendo entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito. Trata-se, portanto, não só de saber fazer, mas também de pensar sobre o que e como se faz (Góes,1993:103), e quando e por que fazê-lo.

Interpreto ser esta a forma de participar do processo de aprendizagem, ou seja, engajar-me, e ao aluno, numa reflexão crítica, num processo dialógico, de modo que este retorne informações que possibilitem fazer os ajustes necessários para se chegar a uma redefinição da situação-problema paralela à minha (Lantolf & Appel,1994:12). Assim, na interseção ou na negociação da informação entre aluno e professora, seria propiciado ao aluno participar e assumir um papel antes reservado apenas a mim - o de ser sujeito de minha ação, do saber e dos valores subjacentes à ação de ambos.

2.2.3 O comportamento fossilizado: aprender no ensinar

Nas duas seções anteriores, abordei principalmente a participação do professor no processo de ensinar e aprender; contudo, na minha visão destes processos, torna-se necessário insistir em que não desvio meu olhar do aluno como co-autor ou co-construtor. Vejo aluno e professor como sujeitos nestes processos, nas palavras de Góes (1994:125 apud Magalhães,1996:6): *sujeitos constituídos pelo relacionamento com os outros. Eu e Outro são conceitos relacionais e não entidades que são formadas separadamente e entram em contato*. Desta forma, retomo os conceitos de colaboração, de reflexão crítica e coletiva, e ainda a questão dos comportamentos fossilizados, para complementar minha visão do processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, enfatizo o pensamento de Vigotski (1961/93;1987/84): o indivíduo parece construir seu mundo de significados e construir-se ao mesmo tempo, já que o ser humano não é concebido como um conhecedor finalizado, autônomo, mas como um organismo que não esquece o conhecimento e as estratégias do passado, que recupera e utiliza em situações novas. Aliás, este conceito afasta-se do modelo piagetiano, que nega ao aluno e ao professor o princípio do acesso contínuo ao conhecimento.

Assim sendo, a emergência da atividade auto-regulada não sinaliza o final do processo de desenvolvimento, já que este é concebido como um processo dinâmico,

fluido e não linear. Tendo em vista este pressuposto, Gallimore & Tharp (1990/96) prevêem ainda mais outro estágio posterior à interiorização - a desautomatização, em que haveria uma volta ao inicial, à zona de desenvolvimento proximal e, portanto, ao processo de ensino e aprendizagem. Lembro que Vigotski (1978/84:84) trata do problema dos comportamentos fossilizados, observados nos processos psicológicos automatizados ou mecanizados.; discute sua rigidez e distanciamento do dinamismo de mudança social e mental, o que os torna difíceis de serem estudados e estruturados já que perdem sua aparência externa sem nada nos dizer de sua natureza interna. Assim, para estudá-los e fazê-los voltar à sua origem, afirma não ser suficiente simplesmente examinar como são; pelo contrário, é preciso analisá-los historicamente - passado e presente - em seu processo de mudança, e então alterar o caráter fossilizado, mecanizado, automatizado (Vigotski, 1978/84:84-85).

Estes princípios têm implicações para a questão que focalizo, já que dão à aprendizagem uma nova dimensão. Em sua abrangência, passam a trazer como consequência não só a apropriação do conhecimento sistematizado, social e historicamente constituído, adquirido por um sistema de instrução formal (Moll,1990/96:11;) mas também a envolver a transformação e reorganização de saberes, crenças, comportamentos e conceitos fossilizados. Há, neste caso, a desautomatização através de um retorno ao estágio inicial do processo de desenvolvimento - portanto, à ZDP e à internalização. Assim, este processo é movimentado pelo de aprendizagem, novamente através das relações interpessoais, ou seja, partindo da regulação externa.

Tal conceito demonstra que uma pessoa poderá deixar de fazer alguma coisa que antes era capaz de fazer (Gallimore & Tharp,1990/96). Num grupo de indivíduos, em certo momento, dá origem a que cada um esteja num nível diferente, isto é, que alguns já estejam no estágio de auto-regulação ou de automatização e, portanto, realizando suas atividades mecanicamente.

Estes argumentos, aplicados à situação da prática de sala de aula, contribuem para a visão de que professor e estudantes, indivíduos que possuem ZDP, possam ter seu desempenho assistido ao envolver-se na reflexão crítica e coletiva. Daí o pressuposto de que a colaboração- fundamental ao entendimento e tomada de consciência dos fatos e, enfim, ao processo de mudança e aprendizagem- traga consigo a possibilidade da desautomatização de conceitos e comportamentos

fossilizados e de retrabalhar as representações estabelecidas pela cultura. Entre estas situo a questão da vigilância na divisão dos lugares institucionalmente marcados que, na escola, faz com que aluno e professor ocupem posições diferentes e hierarquicamente organizadas.

De fato, segundo Moll (1990/96:19), a maioria das práticas instrucionais de sala de aula invocam o controle e a manipulação do trabalho ou da tarefa por parte do professor e desconhecem o que o aluno pode ensinar. Cede-se, assim, à tentação de reproduzir o que pela cultura da escola é determinado, isto é, de pensar em um único saber - aquele que o professor possui e transmite ao aluno- feito de peças ou conceitos isolados e tido como certo (Schön, 1992). Limita-se, assim, o professor - se lhe nega a capacidade de reinventar com o outro, desautomatizar experiências e aprender. Desconsidera-se o que diz Freire (Freire & Faundez,1985:44): que *o professor aprende com quem ensina...porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz*. Todavia, não se pensa em um só responsável quando o ensino é visto como atividade interpessoal em que os dois, professor e aluno, vão-se apoiar para produzir conhecimento, analisar e reformular comportamentos e verdades. Neste contexto, o professor *trabalha com os estudantes e não para eles e muito menos sobre eles* (Freire & Faundez, 1985:44).

Na visão em que a aprendizagem se realiza num processo através das contribuições do sujeito e das ações dos outros, no funcionamento da inter-regulação, ou na co-construção (Magalhães, 1996:6), não há a certeza de que o aluno existe para aprender ou adquirir o saber escolar que o professor ensina. O mesmo acontece quando se aceita o pressuposto de que a tomada de consciência dos conceitos e de suas transformações se faz na reflexão conjunta sobre e/ou durante sua ação, pela *união dos dois saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade* (Freire & Faundez,1985: 60).

Estas considerações levam-me ao conceito de colaboração - e neste ponto é importante introduzir a descrição feita por Magalhães (1998:173), em que colaborar implica *explicar, tornar mais claros valores, representações, procedimentos, escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, relocalizações do que está em negociação*. Fazem-me, também, retomar os conceitos sobre o processo colaborativo, já apresentados na seção 3.1.2 do capítulo anterior, que pressupõem os participantes trabalhando juntos, mas não

mecanicamente, uma vez que o seu saber é questionado, entendido e repensado. Além disto, envolve a reflexão, já que se procura chegar à compreensão, ao aumento da consciência crítica das ações (Grundy,1993), e, finalmente, procura-se chegar ao benefício e aprendizado mútuos (Romero, 1998).

Aliás, na própria visão de professor e aluno que partilham sua auto-reflexão, articulando seu saber na ação, há um processo de formação recíproca, pois a troca de experiência e conhecimentos consolida espaços de formação mútua, em que se desempenham simultaneamente os papéis de formador e formado (Nóvoa, 1992:26).

Aqui me remeto a Schön, cuja teoria também sugere um modelo de colaboração voltado para a reflexão crítica (1983;1987;1992), para a necessidade de reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos das ações. Este autor (Schön, 1992:90) alerta para *o diálogo das palavras e da ação, que permite a alunos e professores chegarem gradualmente a uma convergência de significados, através de suas afirmações elípticas, acabando as frases uns dos outros*, criando, portanto, um espaço para a intersubjetividade, para a linguagem secreta que entre eles se constrói. Complemento esta visão com o comentário de Fontana (1993:149), ao dizer que, *no próprio ato de ensinar, a professora aprende, ou ao afirmar no próprio ato de aprender, a criança expõe e propõe sentidos possíveis, bem como se expõe a eles, ensinando e aprendendo*.

Com base nestes princípios, torna-se possível rever a questão da responsabilidade e da participação na agenda, entre professor e aluno, já que o processo colaborativo não implica que haja simetria, mas que ambos tenham possibilidade de apresentar e negociar seus valores na compreensão da realidade, e de entenderem as interpretações dos envolvidos (Magalhães,1998: 173).

3 A questão da linguagem nos modelos pedagógicos

Nesta seção, enfoco o papel da linguagem nos diferentes modelos de prática pedagógica, como introdução à discussão das questões relativas à interação verbal em sala de aula sob a visão de co-construção do conhecimento. É importante ressaltar que entendo por interação verbal a *troca de palavras entre dois interlocutores ao menos* (Magalhães,1996:2). Aliás, em meu planejamento pedagógico, a questão da linguagem verbal está relacionada aos princípios em que

procuro fundamentar não só a minha ação pedagógica, mas também a leitura, já que uma teoria sobre leitura envolve discussões sobre a natureza da linguagem.

Relendo, por exemplo, a seção 2.1.4 deste capítulo, em que apresento o modelo de colaboração segundo Bruner (1996), torna-se evidente o papel de destaque atribuído à comunicação verbal, aos signos e aos instrumentos mediadores, enfim, à linguagem. Entretanto, Van Lier (1994:72) comenta que a educação tem feito mau uso do principal instrumento de transmissão educacional: a linguagem. De fato, retomo os modelos pedagógicos de Bruner (seções 2.1 a 2.1.4 deste capítulo), que serviram de ponto de referência quando enfoquei os diferentes perfis do professor nos processos de ensino e aprendizagem, e observo que podem ou não conceder à linguagem maior ou menor importância. O papel da linguagem não tem um peso tão relevante no modelo pedagógico fundamentado na premissa de que a origem do raciocínio lógico não está no discurso ou no diálogo, mas na ação (Edwards & Mercer, 1987:20) ou na experiência individual, como pode acontecer no terceiro modelo pedagógico de Bruner. O mesmo ocorre no primeiro modelo pedagógico de Bruner ($P > A$; $a = P$), que pressupõe o conhecimento gerado pela imitação, como já discutimos na seção 2.1.1 deste capítulo. Neste modelo, apresentam-se simplesmente os símbolos e fórmulas a serem usados, sem se esperar que o aluno seja capaz de construí-los, de pensar, de fazer deduções lógicas, formular e testar hipóteses e raciocinar de forma abstrata (Edwards & Mercer, 1987:18).

A linguagem, contudo, desempenha papel diferente em outros modelos educacionais. Faço notar que, segundo Moita Lopes (1995a:197), a forma como os professores e alunos conceituam a natureza da linguagem parece ser crucial em determinar de que maneira o conhecimento e o sentido são gerados na sociedade. No modelo pedagógico de Bruner discutido na seção 2.1.2, em que se pensa o ensino como transmissão de conhecimento, princípios e informações, o papel da linguagem se restringe ao de comunicar significados (Wertsch & Smoka, 1993/94:133). Numa visão idealizada, padronizada, da linguagem, subjaz a idéia de que o sentido é logocêntrico. Assim, em sala de aula, assume-se que só há um sentido - aquele que é determinado pelo professor- desconsiderando-se, portanto, o ato comunicativo, o uso feito da linguagem, o contexto em que é usada e o processo de interação entre os participantes,- o discurso, enfim.

Todavia, é justamente o conceito de discurso, ou seja, de linguagem como objeto vivo, que predomina no modelo pedagógico que vê a construção do

conhecimento como produto de um processo de co-participação e colaboração, no qual se torna fundamental a mediação pelo outro e pela palavra, e para o qual contribuem *aqueles envolvidos na prática de sala de aula* (Moita Lopes, 1996:95).

Este modelo tem a visão de que a linguagem não ocorre em um vácuo: daí se priorizar sua natureza social e dialógica. Parte do pressuposto que é difícil conceber qualquer atividade humana, prática ou simbólica, como livre da influência sociocultural (Lantolf & Appel, 1994:16). Relembro, em relação a este conceito, o pensamento e os argumentos de Bakhtin (1979/92:279), que identifica uma estreita relação entre o discurso e as atividades humanas: *todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem*. Clark & Holquist (1984/98:182) chegam a incluir entre seus comentários sobre este autor que: *em todos os seus escritos afirma que a linguagem é que torna humanos os seres humanos, mas acrescenta que a linguagem é, em sua natureza, coletiva e, portanto, as pessoas são, em sua essência, sociais*. É claro que, em relação à sala de aula, este conceito implica olhar ambos, professor e aluno, como agentes sociais, ativos e criativos, ou, mais precisamente, interativos tendo, portanto, um papel a desempenhar (Edwards & Mercer, 1987).

De fato, os argumentos de Bakhtin, assim como os de Vigotski (1978/1984; 1961/1993) e dos neo-vigotskianos (Moll, 1990/96; Wertsch, 1985; 1991; Bruner, 1996), valorizam o discurso, colocando-o indissoluvelmente ligado às condições de comunicação, as quais, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais (Bakhtin, 1929/1997:14). Conforme Clark & Holquist (1984/98:241) comentam, Bakhtin não situa a linguagem num sonho platônico de ordem, mas no *toma-lá-dá-cá da fala* na vida cotidiana. Em seus estudos, procurou entender a linguagem em sua totalidade, sem se abstrair de vários aspectos da vida concreta do mundo. Deste modo, o objeto de seu estudo é *a realidade fundamental da língua*, a enunciação, isto é, a interação verbal, e não o enunciado (Bakhtin, 1929/97:123) Repetindo as palavras de Bakhtin (1929/97:123)

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação.

Seus princípios fundamentam-se na crítica tanto ao subjetivismo idealista como ao objetivismo abstrato (Bakhtin, 1929/97). Quanto ao primeiro, aponta que

fragmenta a linguagem, tomando como ponto de partida apenas o indivíduo e os aspectos estáticos da linguagem e da mente, e com isso separa o aspecto individual da fala do seu aspecto social (Bakhtin,1929/97). Quanto ao segundo, Bakhtin discorda do objetivismo abstrato por não saber ligar a existência da língua, na sua abstrata dimensão sincrônica, com sua evolução (Bakhtin,1929/97:108), pois quem segue este conceito desconhece como a consciência individual do locutor se serve da língua e também se esquece que a linguagem e suas normas evoluem, mudam e assim insiste em descrever a língua como um sistema de sinais, separada de seu conteúdo ideológico e seu uso prático, regida por normas rígidas, imutáveis (Bakhtin,1929/97).

A partir destes pressupostos, posso inferir que o discurso é polissêmico. Os significados são passíveis de variação, criados por diferentes intenções discursivas ou contextos da vida cotidiana. São também estes princípios que me permitem entender e explicar o conceito de que *é a interação desenvolvida por participantes no discurso que leva à construção da aprendizagem* (Moita Lopes,1995c:6). Subjaz a este conceito que o sentido não está no que se diz, mas acontece na relação entre as pessoas como fruto de um processo colaborativo. É, portanto, construído pelos participantes através da interação social e afetado pela intersubjetividade de seus usuários. Estes argumentos me permitem pontuar na linguagem sua função dialógica.

Neste conceito de linguagem e, conseqüentemente, de produção de sentido, identifico o sinal definitivo de distinção entre o modelo pedagógico de transmissão de conhecimentos e aquele em que procuro fundamentar minha prática, no qual ensinar e aprender deixam de ser entendidos apenas como transmissão e devolução do conhecimento formal (Magalhães,1998 ;171). Tendo em vista que se enfatiza o social e valorizam-se a fala e o diálogo, além da auto-reflexão ou autoconsciência como instrumentos para a co-construção do saber, é de se esperar que, como investigadora, eu procure observar de que modo se realiza a interação verbal em minha sala de aula. Aliás, tal fato confirma o que discuti no capítulo em que abordei no **Tempo de Planejamento da Pesquisa**, as questões investigadas e como se conduziu a análise (seções 3.1.4 e 3.1.5). Eis porque inicio, a seguir, uma seção em que revejo criticamente quatro níveis ou categorias de interação verbal que, segundo Van Lier (1994:79), servem *de mapa de opções pedagógicas*.

3.1 As interações verbais em sala de aula

Nesta seção pontuo aspectos teóricos relativos às quatro variedades de interação verbal que promovem oportunidades de aprendizagem e ocorrem necessariamente numa situação de sala de aula, segundo Van Lier (1994:79). São elas: **transmissão** ($P \rightarrow A/s$), **recitação** ($P \rightarrow ? A/A$), **transação** ($P \leftrightarrow A$) e **transformação** ($P \leftrightarrow A \setminus \rightarrow A \leftrightarrow P$), já apresentadas na seção 3.1.5 do capítulo anterior, quando discuti meu trabalho de pesquisa. Aproveito, também, para enfocar sua relação com minha visão do processo de ensino-aprendizagem.

Ao discutir os componentes teóricos da minha prática pedagógica (seção 2.1.4 deste capítulo), marquei aquele em que procurei fundamentar minhas atividades - o modelo de colaboração, com a sigla ($P \leftrightarrow A/s ; P \leftrightarrow A$) onde a seta de duplo sentido (\leftrightarrow) representa o papel importante atribuído à interação verbal e, mais precisamente, ao diálogo. Todavia, não emprego em sala de aula apenas um único tipo de interação verbal, conforme indicará a análise de dados (seções 2.3 ;2.3.1; 2.3.2 e 2.3.3 do capítulo IV).

Van Lier (1994:79) argumenta que, na educação, a questão não é escolher ou impor um modo único de interagir mas, sim, providenciar para que haja continuidade de estudo e monitoramento a fim de se descobrir o valor, motivo ou meta desejada com cada uma das formas de interagir. Seedhouse (1996:23) também assegura não haver nenhuma base ou mecanismo sociolinguístico para avaliar o tipo de discurso ou de comunicação em sala de aula como melhor, mais genuína ou mais natural: o conceito, para ele, é puramente pedagógico. Decidi, portanto, enfocar, nas próximas seções, os quatro tipos de interação, inclusive sem desconsiderar o que tem um formato mais monológico.

3.1.1 Do questionamento ao diálogo

Retomo, primeiramente, o tipo de interação entre professor e alunos denominado por Van Lier (1994:79) **recitação** ($P \rightarrow ? A/A$), cujo formato é o de um questionamento em que o conhecimento comum é ampliado por perguntas e respostas. Neste grupo incluo a forma de se comunicar analisada por Sinclair e

Coulthard (1975) como recorrente em sala de aula em que o professor inicia a interação, o aluno responde e o novamente professor toma a palavra para avaliar ou comentar a resposta. Segundo Seedhouse (1996:20), também se repete em situações fora de sala de aula, quando o objetivo é promover aprendizagem ou educação, como na interação entre pais e filhos.

Não nego que o **questionamento** tenha seu valor pedagógico. Afinal, conforme já discuti na seção 2.2.1 deste capítulo, exige-se com ele, explicitamente, respostas cognitivas e lingüísticas ativas (Gallimore & Tharp, 1990/96: 177), o que não ocorre quando o professor se comunica com seus alunos através de uma instrução formal. Permite, por exemplo, ao professor acompanhar o desempenho do aluno e coletar evidências do raciocínio deste. Com isso, torna-se possível para o professor avaliar a independência e o grau de ajuda que o aluno necessita, além de possibilitar a este o exercício da palavra e da reflexão. Lembro aqui, inclusive, a crítica feita por Faundez (Freire & Faundez, 1985:46) de que *no ensino esqueceram-se da pergunta, tanto professor como aluno*. Contudo, em minha análise da ação pedagógica do **questionamento**, pontuo duas questões diretamente relacionadas ao que investigo. Uma delas diz respeito ao tipo de conhecimento produzido e a outra aos papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno.

Neste tipo de interação, que Van Lier (1994) denomina de **recitação** (P→?A/A), perpetua-se o contexto tradicional do professor cuja função social é de ser aquele que formula as perguntas e seleciona o interlocutor que irá respondê-las (Wilson , 1991:32), conduzindo o questionado em uma certa direção, isto é, agindo com autoridade, já que o plano e a direção do discurso são determinados por quem questiona (1994:79). Para entender as possibilidades ou os propósitos pedagógicos deste tipo de interação, tomo como base a opinião de Edwards & Mercer (1987:20) de que, em sala de aula, a linguagem promove o meio para ensinar e aprender, e é também o instrumento com que a criança constrói seu pensamento. Ora, este tipo de interação pode ser um meio de transmitir conhecimento; todavia, a fala é organizada sem se levar em conta a função dialógica do enunciado. Só o professor formula as questões; algumas, para respostas que ele desconhece e, outras, para respostas que já lhe são familiares. Esta forma de interagir não está aberta ao questionamento feito por ambos, professor e aluno e, ao contato, não há espaço para que a voz receptora da pergunta questione, desafie ou, por outro lado, influencie a voz transmissora (Wertsch & Smolka, 1993/94:136). Privilegia-se, portanto, apenas a função unívoca

do enunciado, já que a resposta não é tomada como se pudesse servir de início de uma negociação. É desconsiderado, portanto, que a linguagem, e com ela a interação verbal, pode criar o sentido novo e ser o instrumento com que se constrói o pensamento.

Não é esse o tipo de conhecimento que procuro construir, nem o comportamento que desejo promover. Aprender não é, para mim, apenas reagir mecanicamente a uma pergunta ou repetir princípios e fatos. Como já foi mencionado, a imagem que tenho do aluno é a do pensador colaborativo e, portanto, de alguém capaz de refletir e participar do processo de aprendizagem. Meus alunos, sujeitos sócio-históricos, não são conexões de estímulo e resposta. Não há por que tratá-los como se eu desejasse deles apenas um comportamento mecânico ou ritualístico. Têm, como eu, suas próprias verdades, metas e intenções e expectativas para a sala de aula. Enfim, não pretendo que se perpetue em meus alunos o comportamento de receptores passivos de minhas decisões.

Além disto, faço notar que, neste tipo de interação, é acentuada a assimetria entre os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno. Segundo a concepção vigotskiana do processo de aprendizagem, a auto-regulação do comportamento e o pensamento verbal têm sua origem no discurso social e dependem, em seu início, de que a regulação se faça por outro. Desta forma, a assimetria torna-se inevitável ou essencial, conforme comentam Edwards & Mercer (1987:158). Todavia, não há por que acentuá-la; daí a restrição e o cuidado de não se anular a indagação no outro. Não se pode deixar de levar em consideração que o *autoritarismo inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar* (Freire & Faundez, 1985: 46) do outro.

Para complementar minha discussão sobre o propósito pedagógico da interação do tipo de **recitação**, faço uso do pensamento de Goodson (1998:27) que diz *ser crucial estabelecer-se a distinção entre a transmissão como um aspecto da pedagogia e a transmissão como pedagogia*. Tem seu valor pedagógico, mas apenas como parte ou um dos aspectos do processo de ensino–aprendizagem.

Volto-me, agora, para os tipos de interação de sala de aula, segundo Van Lier (1994), em que professor e aluno dialogam, trocando informações e papéis, num processo bidirecional, de tal forma que se torna mais evidente a *interanimação de vozes* (Wertsch & Smolka, 1993/94:142). Num deles - o de **transação (P« A)** - Van Lier (1994:79) enfatiza que a direção do discurso e a relevância da contribuição são determinadas pelos próprios participantes, embora haja sempre uma agenda a

cumprir, que os participantes não têm liberdade de alterar. Cita como exemplo deste tipo de interação as discussões de grupo ou as que ocorrem em transações comerciais ou de negócios. Quanto ao outro, a que dá o nome de **transformação** (**P« A \ »A« P**), entretanto, a agenda é determinada pelos próprios participantes. Van Lier (1994:79) distingue este tipo de interação como sendo o que tem maior *potencial de mudar as situações de aprendizagem, os propósitos e procedimentos educacionais e o relacionamento das funções dos participantes envolvidos*.

Discuto o valor pedagógico deste dois tipos de interação, destacando que ambos se servem da função dialógica da linguagem, ou seja, neles não se descarta a possibilidade de ser a linguagem o material com que o aprendiz constrói seu pensamento. Tendo em vista que as contribuições e a participação do professor e dos alunos são auto determinadas, e produzidas em resposta ou em função da fala dos interlocutores, uma voz não funciona apenas para transmitir informações e a outra para recebê-las. Destes diálogos não fazem parte informações propiciadoras de negociação e de criação de significados. Ainda mais, levando-se em consideração que os elementos lingüísticos ou enunciados são produzidos em contextos sociais reais como participantes do processo comunicativo, em outras palavras que *não são unidades convencionais mas uma unidade real* (Bakhtin, 1979/92:194), é possível dizer-se ainda que estes diálogos são formados por enunciações não estáticas. Esta característica os torna um espaço aberto *ao desafio, à interanimação e à transformação* (Wertsch & Smoka, 1993/94:136). E isto é um fator pedagógico importante, já que entendemos o outro e a palavra como mediadores na construção do conhecimento. Afinal, os participantes são agentes responsáveis, portanto, autônomos, cujas ações não são nem definitivamente determinadas, nem realizadas ao acaso (Boden & Zimmerman 1991:11). Podem optar por ouvir, abafar ou desconhecer a voz do outro, ou seja, podem silenciar ou falar.

Está claro que, por privilegiar uma pedagogia colaborativa, identifico nestes tipos de interação maior ação pedagógica. Não se desencoraja a intervenção e o envolvimento do professor e nem do aluno. Pelo contrário, como pensadores ativos que são, permite-se a ambos ver os fatos do ponto de vista do outro, mesmo que com ele não concorde (Bruner 1996:56). Em outras palavras, todos, como numa conversa informal, são envolvidos, testam suas idéias e mutuamente se influenciam (Markovà, 1990:8). Assim, nas trocas verbais, os dois ensinam e aprendem.

Faço notar ainda que, ao traçar meu planejamento, esteve bem presente a visão vigotskiana de aprendizagem e desenvolvimento, e nela a *conversa* tem uma posição preferencial entre os outros tipos de interação (Van Lier :1994). Quanto a este aspecto, o próprio Van Lier (1994:79) afirma que, na interação de **transação (P« A)**, a fala às vezes, se assemelha à conversa. É possível inferir-se que o tipo de **transformação (P« A ∴ »A« P)** tem ainda mais características de conversa, já que até a agenda é imprevisível. Lembro que *cada conversa é manifestamente diferente de todas as outras* (Markovà, 1990:8). Prossigo fazendo considerações sobre algumas questões apontadas por Van Lier (1994:79) e, entre elas, está mencionado justamente o fato de o tipo de **transação (P« A)** ser simétrico. Prefiro afirmar que há maior simetria nestes tipos de interação do que no de **recitação (P® ?A/A)**, ou que a questão da assimetria - termo usado para descrever vários fenômenos de desigualdade ou inequivalência na distribuição de direitos e deveres nos processos dialógicos (Linell & Luckmann, 1991:2;4) - fica sujeita às contingências em que se realizam estes dois tipo de interação e aos propósitos pedagógicos. Fundamento minha posição no princípio de que a relação inerentemente desigual entre professor (julgado como o *conhecedor*) e aluno é característica intrínseca do diálogo em sala de aula, segundo Linell & Luckmann (1991:7), no qual o professor controla a interação. A desigualdade, naturalmente, é visível em diferentes aspectos das escolhas pedagógicas de conteúdo e uso do material, na disposição da sala de aulas , nas estruturas de participação, nos critérios de avaliação, no processo de transmissão ou construção do conhecimento, e finalmente nos padrões de discurso e uso da língua (Edwards & Mercer, 1987). Aliás, este fato é reconhecido pelo próprio Van Lier (1994:76).

Outro aspecto a discutir diz respeito à agenda a ser cumprida, fator que marca a distinção entre estes dois tipos de interação. Meu questionamento tem como base o pensamento de Fairclough (1989) ao apontar que o poder pode ser exercido e a agenda imposta através de **coerção**, ou de **consentimento** quando há aceitação de verdades e práticas institucionais como naturais, mesmo que não necessariamente de forma consciente, isto é, de forma indireta. (Van Dijk,1992). Também Fairclough (1989:22) aponta que o controle do espaço social, o papel atribuído aos participantes, a ordem do discurso, isto é, a decisão sobre quem vai falar ou quando falar, são traços de práticas sociais e vestígios de luta de classes e relações de poder, e afetam

o discurso que *é condicionado socialmente por outras partes da sociedade, mesmo as que não são necessariamente lingüísticas.*

Num destes tipos de interação- o de **transação** (P↔A) , a agenda e a estrutura são impostas externamente e os membros não têm liberdade de transformá-las. Imagino se isto ocorre por coerção ou por consentimento. No outro tipo - no de **transformação**- usando as palavras de Van Lier (1994:79), *a participação é produzida em resposta a demandas feitas por outros*; surge um novo questionamento pois estas demandas podem ser impostas ou simplesmente aceitas; portanto, pode haver competição ou cooperação. O professor , por exemplo, pode ceder a palavra por consentimento e, contudo, manter o controle.

Estes aspectos não foram discutidos por Van Lier. Permanece esquecida a complexidade de conflitos e desencontros que surgem quando no diálogo as verdades são questionadas, ou visões diferentes são confrontadas. Concordar com o interlocutor pode tornar difícil a realização da comunicação e a co-participação: não é a proposta ou o caminho a ser seguido quando a imagem do aprendiz é a do indivíduo ativo, capaz de construir seu saber de forma objetiva, com a colaboração do outro. Por certo, Van Lier desconsidera o pensamento bakhtiniano que *repensou os modos pelos quais tradicionalmente foi atribuída à heterogeneidade a aparência de unidade* (Clark & Holquist, 1984/1998:33). Remeto-me a Wertsch (1998,1-4), que chama a atenção para o fato de que, segundo o pensamento de Vigotski e Bakhtin, a consciência no indivíduo deriva dos contextos sociais; portanto, os processos sociais ocupam um lugar fundamental em suas perspectivas analíticas. Todavia, ressalta Wertsch que Vigotski (1978/1984) pensa em uma comunidade homogênea na cooperação e, portanto, prescinde do debate e da competitividade, o que não ocorre com Bakhtin. Este enfatiza as diferenças no mundo, a pluralidade, o mistério do eu , do outro e de muitos. De fato, para Bakhtin (1929/97), a palavra se revela sempre múltipla e interpessoal *como a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios*; seu sentido é construído pela interação de vozes: em parte é nosso e em parte, dos outros. Segundo esta visão, é claro, são previstos conflitos e relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, na utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder. (Bakhtin, 1929/1997:14). A sala de aula , dentro desta visão, não pode ser um lugar neutro, abstrato, harmonioso, visto que os interlocutores - professor e aluno - são colocados em situação dissimilar, cada qual representando aspectos diferentes da verdade.

Estas questões apontam a necessidade de se estabelecer um desdobramento, de tal forma que se possa levar em consideração se a interação pedagógica de **transformação** ($P \leftrightarrow A \cdot \approx A \leftrightarrow P$) está situada mais próxima da competição ou da cooperação. Quanto ao tipo de **transação** ($P \leftrightarrow A$), torna-se um fator a ser observado quanto a fazer uso de mecanismos que sugerem maior coerção ou maior consentimento. Estes são fatores com os quais complemento os tipos de interação que se assemelham à conversa, pois creio que podem acrescentar outra dimensão à visão da ação pedagógica e do papel do professor.

3.1.2 Os diálogos monológicos e a auto-reflexão

Nesta seção enfoco o tipo de interação de **transmissão (P®As)**, apontado por Van Lier(1994) como tendo um formato monológico. Nele a linguagem é usada para instruir: procede de quem tem o saber para o outro. Segue, portanto, uma só direção, de tal forma que não se abre espaço para explicitamente questionar, criticar, contestar o discurso de quem fala, já que este abafa a voz do que ouve, acentuando assim a assimetria na relação de poder.

Conforme discuti na seção anterior, sem dúvida privilegio o valor pedagógico das interações que se assemelham à conversa. Isto não quer dizer, contudo, que eu descarte totalmente o que é diferente, que se elimine qualquer troca verbal em que se possa estar fazendo uma exposição didática de princípios ou transmitindo instruções. Também levo em consideração que a auto-reflexão pode ser feita pelo professor de tal forma que se torna monológica.

Antes de analisar intenção e o valor pedagógico desta forma de interagir que se distancia das trocas verbais entre interlocutores, faz-se necessário rever a questão da dialogia e do próprio conceito de monólogo.

O pensamento vigotskiano e socio-interacional vê o diálogo como um importante local de aprendizagem mediando entre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e seu ambiente sócio cultural (Maybin & Moss,1993:140). De fato, questões que por muitos anos se apresentaram como tema de discussão, tais como as da aprendizagem e do desenvolvimento da atividade mental, foram estudadas e abordadas a partir do diálogo- *a forma mais simples e mais clássica da comunicação verbal*, segundo Bakhtin (1979/92:298).

Em seus trabalhos, contudo, Vigotski (1978/84;1961/93) parece assumir como critério de distinção entre o diálogo e o monólogo a presença / ausência de interlocutores nas trocas verbais (Smolka, 1993:43), já que estabelece, com muita frequência, a alternância entre eles, ao se referir à fala interior, à reflexão e à consciência (Wertsch,1985). Todavia, tendo em vista o dialogismo, uma abordagem epistemológica do estudo da linguagem e da mente como fenômenos históricos e culturais, oposta ao monologismo que tem como base a linguagem como sistema estático, normativo, pronto, de sinais (Markovà, 1990:4-5), a distinção, entre monólogo e diálogo, torna-se difícil. No pensamento dialógico ou relacional, o termo diálogo pode ser usado de forma mais ampla englobando inclusive qualquer comunicação verbal, e o monólogo, por sua vez, é tratado como uma abstração, já que os enunciados não podem ser separados *dos elos anteriores que os determinam...estão ligados aos elos que os precedem mas também aos que os sucedem na cadeia da comunicação verbal* (Bakhtin, 1979/92:319-320). Estão, portanto, sempre voltados para o destinatário.

A concepção do monólogo e do diálogo como formas transitórias de fala que, muitas vezes, não podem ser categorizados como estritamente um ou outro. (Markovà,1990:10), abre a possibilidade de se conceber maior ou menor flexibilidade na participação, na colaboração do interlocutor. Markovà (1990:9), por exemplo, refere-se a diálogos monológicos, nos quais o falante está temporariamente orientado para a conversa interna, mais consigo mesmo do que com o seu interlocutor, ou em que o interlocutor é a própria pessoa.

Não desejo que o fato de admitir diálogos mais monológicos venha a anular a idéia de que o diálogo pressupõe em seu dinamismo uma troca de papéis entre os interlocutores, mesmo que se trate de um interlocutor múltiplo ou da mesma pessoa. Contudo, o equilíbrio entre as partes pode ser neutralizado, em vista da meta que desejam alcançar ou do contexto em que se situam. Os diálogos, como a linguagem, são situados histórica e socialmente, o que, naturalmente, envolve as condições para sua produção e as conseqüências de seu uso, conforme alerta Pearce (1994:200-203).

Tal visão possibilita atribuir nova intenção pedagógica ao tipo de interação de **transmissão**, já que a dependência do outro torna-se apenas parcial. Uma vez que o outro pode ser desdobrado em autor do texto, o próprio objeto de leitura com quem o professor dialoga, ou o próprio interlocutor, assim o professor, quando faz um monólogo, pode estar falando consigo mesmo, mas tendo em vista o outro, a

turma como um todo. Em seu monólogo consigo mesmo, o professor poderá estar oferecendo um modelo de fala interior a ser imitado. Neste caso, este *diálogo monológico* tem outra dimensão tornando-se um recurso pedagógico. Isto se vê em algumas seqüências da análise dos dados, na seção 2.3.1 do capítulo IV.

Retomo os pressupostos vigotskianos, em relação ao monólogo ou à *fala interior* Vigotski (1961/93:5) não nega que sua função *é a comunicação, o intercâmbio social*. Daí identificar três diferentes aspectos da auto-reflexão monológica: dobra sua ocorrência em situações de aumento de dificuldade; tem características de resolução de problemas, ou de comentários e planejamento de ações e, finalmente, está relacionada a fatores sociais e ao outro (Smolka, 1993:38; Vigotski, 1978/84;1961/93). Aliás, são argumentos com que sustenta sua oposição ao ponto de vista de Piaget que considerava a fala interior como uma forma de egocentrismo no qual o outro é esquecido.

Creio ser possível complementar esta nova dimensão da *dialogia internalizada*, ou auto-reflexão monológica, com o argumento apresentado por Smolka (1993:43), a saber; na realidade, a questão do monólogo é apenas anunciada por Vigotski mas só é formulada explicitamente por Bakhtin.

Para discutir a intenção pedagógica da interação que Van Lier denomina de transmissão (P→As), tomo como ponto de referência, justamente, a visão bakhtiniana em que cada monólogo é replicado de um diálogo maior. Tanto assim que situa o diálogo e não o monólogo como forma de atividade mental reflexiva; chega, inclusive, a afirmar que não é por acaso que os pensadores da antiguidade já concebiam o discurso interior como um diálogo interior (Bakhtin, 1929/97:63).

Claro que as restrições feitas ao tipo de interação de **recitação** (van Lier,1994) que privilegia a função unívoca do texto, já discutidas na seção anterior, também se aplicam ao que Van Lier denomina **transmissão** (P→As). Todavia, em relação à auto-reflexão, que ocupa em minha visão pedagógica um papel fundamental (cf seção 2.2.2 deste capítulo), não se pode deixar de levar em consideração os argumentos bahktinianos que redimensionam a função e o papel do monólogo, já que pressupõe sempre alguém falando para outro. Seu pressuposto é de que o monólogo é dialógico em sua natureza, ocorrendo por um esquecimento inevitável das vozes/palavras dos outros no processo de reelaboração para torná-las minhas próprias.o que não significa que sejam para mim (Smolka, 1993:43).

É tendo em vista o fato de o outro poder assumir formas e configurações diversificadas de ser- internalizado, generalizado, idealizado, desdobrado (Smolka,1993:43-44)- que revejo a intenção pedagógica do diálogo monológico. Afinal, não se pode olhar apenas uma parte do processo comunicativo, já que a interação social, está ligada por relações externas e, mais ainda, por internas, em multi níveis de dependência (Fairclough,1989;1992; Bakhtin, 1929/97), de tal forma que os limites de um texto ou de um enunciado, o sentido de uma cadeia comunicativa ou de ítem lingüístico só pode ser definido em termos do falante que o enuncia e do ouvinte a quem se dirige (Markovà, 1990:14).

4 A visão sócio-interacional de leitura

Creio que meu conceito de construção do conhecimento justifica, perfeitamente, o interesse de identificar nos diálogos com alunos, durante e após a leitura dos textos, o modo como constróem o sentido, os procedimentos que usam, por que e para que selecionam informações do texto lido. Uma das questões investigadas neste trabalho diz respeito, justamente, à visão do ato de ler que os alunos têm ou aquela que partilhamos e construímos.

Nesta seção apresento a interpretação e a descrição de minha visão de leitura. Enfoco a leitura segundo as concepções do interacionismo social admitindo que a compreensão do discurso envolve um processo de interação entre um leitor e um emissor ativos e ainda um texto para produzir uma significação específica ao contexto no qual ou para o qual a atividade de leitura se realiza (Moita Lopes,1995 a,b,c; Fairclough, 1989; Nystrand & Wiemelt, 1991:32; Coracini:1995; Grossmann,1996; Mc Namee,1990/96).

Primeiramente, minha atenção se volta para as questões relativas ao objeto a ser lido: discuto o conceito de texto e como irá refletir no processo de ler. A seção 4.2 destina-se aos procedimentos usados na atividade de construir o sentido da leitura. Finalmente, revejo o papel do leitor ativo, os desafios e obstáculos enfrentados, tendo em vista o uso que é feito do objeto de leitura em nossa sala de aula.

4.1 O texto e a atividade de leitura

Sabe-se hoje que o conceito que se faz do texto ou do objeto oferecido à leitura desempenha papel importante na leitura. É preciso que se enfatize, contudo, que a palavra *texto* pode ser definida e delimitada de diferentes formas (Grossmann, 1996:17); alguns acentuam a sua dimensão estrutural; outros, a sua função comunicativa ou linguística. Grossmann (1996), por exemplo, afirma que, embora considere parcialmente fictícia a oposição entre termos tais como texto e discurso, é esta, atualmente, a posição de *teóricos da lingüística textual que definem o texto como um objeto abstrato de suas condições de enunciação* (Grossmann,1996:17). A justificação de seu ponto de vista é o argumento de que a alternância ou a oposição destes termos se faz pelo contexto de uso ou por aqueles que os utilizam. Ele menciona, também, que o texto poderia ser *definido como um objeto empírico que possui em graus diversos a qualidade de textualidade* (Grossmann,1996:17). Inclui, entre as características da textualidade, o fato de os textos serem dependentes de situações de produção específicas e, portanto, dos contextos social e cultural, mesmo quando funcionam de maneira quase autônoma, sem referência aos contextos nos quais são produzidos.

Este argumento me leva a Fairclough (1989;1992), para quem o texto ou o objeto de leitura é apenas uma parte, um produto de todo o processo de interação verbal. Assim, sua análise deve incluir, também, a dos processos de produção e de interpretação que, por sua vez, envolvem as condições sociais em que estes dois processos se realizam. Sua visão parte do pressuposto que existe uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade, e que a linguagem é condicionada socialmente por outros componentes da sociedade, inclusive os não-lingüísticos (Fairclough,1989:19-22).

Sei que não há em sua visão uma teoria pronta sobre leitura ou sobre o leitor, mas quando dialogo com meus alunos sobre a participação deles no ato de ler, faço referência aos três níveis de envolvimento ou abordagem do texto propostas por Fairclough (1989;1992): **descrição, interpretação e explicação**. Assim, tomarei estas três dimensões do discurso como ponto de partida para discutir o objeto de leitura e o modo como o leitor o aborda.

4.1.1 Um produto auto-suficiente

No primeiro nível de dimensão da análise do discurso, que Fairclough (1989:24) identifica como **descrição**, a abordagem se centra, exclusivamente, nos aspectos formais, estruturais do texto. Há, portanto, uma tendência de olhá-los como produtos autônomos, objetos cujas propriedades podem ser mecanicamente descritas sem interpretação. Assume-se, nesta dimensão, que as marcas lingüísticas não só denotam mas representam todo o texto e, já que suas qualidades preexistem ou permanecem fixas, independentes das trocas verbais, atribui-se ao seu sentido um valor acontextual estável, absoluto e objetivo. É bem verdade que há, na escola tradicional, uma tendência a se privilegiar a noção de que o texto é o portador do significado; não é este, contudo, o meu conceito do objeto de leitura.

Discuto minha posição partindo da visão de discurso, isto é, da linguagem como prática social que não opõe, como faz Saussure, o conceito de língua ao seu uso e às escolhas individuais. Com base no que discute Fairclough (1989:22), a unidade e a homogeneidade das convenções lingüísticas são sociais e impostas por quem tem o poder. Admitir que o sentido seja inerente ou intrínseco ao texto, que se explique ou realize simplesmente por suas propriedades formais, independentemente de traços extralingüísticos, implica enfatizar o valor das convenções das comunidades lingüísticas e desconsiderar a variabilidade do significado e da própria natureza dos sistemas de significação (Fairclough, 1989:93). O sentido de uma palavra não é um fenômeno isolado e independente. De fato, segundo o que é discutido por Bakhtin (1929/97), se as palavras (e com elas o texto) forem olhadas fora do contexto, serão apenas identificáveis, pois funcionarão só como sinais - *palavras neutras da língua que não pertencem a ninguém* (Bakhtin,1979/92:313). Quando vistas num contexto, tornam-se signos, sempre carregados de um conteúdo, de um sentido ideológico ou vivencial, portanto, flexíveis e variáveis, pertencentes ao domínio da ideologia. Neste caso, podem ser compreendidos ou decodificados. Concordo com Fairclough (1989;1992) em aceitar que sentidos fixos ou únicos é uma postura de naturalização pelo poder dominante (Fairclough, 1989:95). Além disso é uma posição simplista considerar não-problemática *a relação entre significado e significante, palavra e sentido, como sendo fixa segundo normas de convenções da comunidade lingüística.*

Discuto, também, o aspecto limitador da abordagem do texto no nível de **descrição** Fairclough (1989;1992), com base no pressuposto de que os textos não exemplificam apenas um sistema de significado pré-existente, pois podem gerar seu próprio sentido (Fairclough,1989:97). Remeto-me aqui ao que é discutido por Wertsch & Smolka (1993/94) em relação ao dualismo funcional de Lotman (1988) uma vez que, no nível de **descrição** se pressupõe uma mensagem única, precisa, que é levada de um transmissor a um receptor, enfatiza-se a função unívoca do texto, ofusca-se a possibilidade de ele criar significados novos (Wertsch & Smolka, 1993/94:134). Limita-se assim qualquer forma de negociação, de participação na transmissão da informação contida no texto. Além do mais, nega-se a perspectiva de um texto não ser completamente compreendido, já que se toma por princípio que coincidem os códigos de falante e ouvinte ou de escritor e leitor.

Sigo, portanto, em minha discussão, fundamentando-a nos argumentos e nas evidências empíricas apresentadas por Nystrand & Wiemelt (1991), que se colocam contra o pressuposto do texto autônomo e do pensamento formalista, de que a clareza de um texto escrito é devida à representação completa do significado e é patrocinada por propriedades da língua escrita. Segundo estes autores, a compreensão é mantida e os textos funcionam independentemente de sua elaboração formal (Nystrand & Wiemelt,1991:27).

Apreende-se também, do que é discutido por estes autores, que *a doutrina do texto autônomo claramente privilegia o propósito do escritor sobre o leitor* (Nystrand & Wiemelt,1991:28), enfatiza-se a autoridade do texto sobre o leitor, o que reduz a atividade de ler a um processo de decodificação, à procura de informações pelas marcas que o enunciador imprimiu no momento da escrita. Tal visão concebe apenas o ato de escrever numa atividade estratégica. *Todavia, não há qualquer argumento de que a leitura seja menos intencional, estratégica e construtiva do que a escrita* (Nystrand & Wiemelt,1991:29).

Estas considerações colocam-me diante de outra dimensão do discurso, segundo Fairclough (1989;1992): **a interpretação**.

4.1.2 Ponto de encontro dos interlocutores

Lembro que o termo **interpretação**, segundo Fairclough (1989:141), é usado em referência tanto ao estágio como a todo o processo de interação verbal em que se envolvem os participantes. Lembro, também, que os diferentes níveis de abordagem do texto, **descrição, interpretação e explicação** (Fairclough,1989:1992) não são necessariamente excludentes: cada um traz em si pressupostos de envolvimento distintos no processo discursivo. É bem verdade que, às vezes, a mudança de envolvimento no discurso resulta na necessidade de rever alguns conceitos, de complementar e ampliar outros. Na dimensão discursiva, por exemplo, aos elementos lingüísticos oferecidos à leitura são acrescentados os processos sócio-cognitivos necessários para que se construa a compreensão. Por outro lado, o texto deixa de ser visto como autocontido, já que seu sentido não é considerado co-extensivo com os sinais lingüísticos, nem explicado totalmente pelas suas propriedades (Nystrand & Wiemelt, 1991:38).

De fato, neste segundo nível de abordagem, Fairclough (1989;1992:24) enfoca o objeto de leitura como o ponto de encontro entre o emissor e o receptor, conforme comenta Grossmann (1996:3), ele é produto do processo de produção e recurso no processo de interpretação. Desta forma, enfatiza-se, neste estágio de envolvimento, o papel dos processos sócio-cognitivos usados pelos participantes. Em seus argumentos Fairclough (1989,1992) mostra que os aspectos formais de um texto têm traços de sua produção, que agem como dicas ou pistas fornecidas para sua interpretação e a ativam os elementos que o outro participante traz para a interpretação. Tal concepção permite que se entenda a leitura como uma atividade heterogênea e complexa que conjuga diferentes aspectos mecânico-perceptivos e também cognitivos e de compreensão.

Minha atenção se volta, primeiramente, para os recursos chamados de procedimentos interpretativos ou de conhecimento prévio das convenções discursivas que são usados pelos participantes; são partes integrantes da produção e da interpretação. Na realidade, constituem representações lingüísticas ou não, tais como crenças, valores, pressupostos, que existem na memória e fazem parte de cada um individualmente. Está claro que o pressuposto de que, nesta dimensão, outros

elementos não-lingüísticos e não convencionais interfiram, no processo de compreensão abre-me a possibilidade de admitir que a compreensão se torne mais ou menos explícita (Nystrand & Wiemelt,1991:28) e de rever o conceito de sentido objetivo, estável e pré-estabelecido. Isto porque, sendo numerosas as convenções discursivas, não se pode assumir que produtores ou intérpretes se utilizem de recursos advindos das mesmas convenções discursivas ou idênticos aos usados por intérpretes distintos, ou que sejam usados pelo mesmo intérprete em momentos diferentes. Tal fato aponta para a necessidade de se problematizar a aparente transparência ou auto-suficiência do texto pela reconstrução dos recursos ou dos processos cognitivos envolvidos que tenham sido esquecidos ou naturalizados (Fairclough,1989;1992).

Faço notar que estes princípios trazem para o processo de leitura o desafio de se saber que a informação comunicada pode mudar no encontro do leitor com o texto , quando o texto é lido em novos contextos ou por leitores diferentes que trazem para o texto suas pressuposições social ou historicamente determinadas e distintas, uma vez que o texto, fruto do processo de produção e interpretação, tem em si sua história (Wallace,1992:68). Estes argumentos despertam, ainda, a consciência de que ninguém é dono ou produtor único e permanente de seu discurso.

Volto-me agora para as implicações que este nível de abordagem traz para a natureza do objeto de leitura, e sua participação na atividade de leitura.

Nesta dimensão discursiva, o texto escrito ou *ato de fala impresso* é acima de tudo um elo ou uma ponte construída entre duas pessoas. Fazendo minhas as palavras de Bakhtin (1929/97:113), *é o território comum entre locutor e interlocutor* que se encontram situados em pontos ou contextos distintos.

Estes pressupostos têm implicações não só para o conceito do objeto de leitura mas também para a própria atividade de ler, que se transforma num processo complexo e heterogêneo de dialogar: *opor à palavra do locutor uma contra-palavra* (Bakhtin,1929: 132) - no qual se engajam os produtores de sentido, autor e leitor (Nystrand & Wiemelt, 1991: 33). Com isso, acrescenta-se ao objeto de leitura a possibilidade de desempenhar sua função dialógica e ser a matéria-prima para construir e criar significados novos (Wertsch & Smolka, 1993/94).

Dizer que o encontro do leitor com o texto é dialógico implica, por um lado, afirmar que o objeto de leitura é um mediador ou o espaço semiótico através do qual o sentido é construído, negociado e partilhado entre os interlocutores, realizando-se

pela ação, ou mais precisamente, pela inter-ação dos dois num processo de reciprocidade (Nystrand & Wiemelt,1991: 33). Em outras palavras, leitor e autor são partes do texto (Wallace,1992:68). Por outro, já que a transmissão e a recepção constituem um ato único para cumprir sua função comunicativa, pressupõe-se que deste diálogo participem, escritor e leitor, e que ambos tenham e tragam para o texto, isto é, para a ponte que os liga, seus próprios objetivos e propósitos. Daí a asserção de Nystrand & Wiemelt (1991:39) de que o texto é híbrido, refletindo os interesses e propósitos negociados de escritor e leitor, que, juntos, compactuam para tornar a comunicação explícita.

Diante destes argumentos, a natureza do objeto de leitura, neste nível de abordagem, me revela que a atividade de leitura se realiza de forma dialógica, segundo os propósitos dos interlocutores, e que o sentido é construído progressivamente, tendo em vista que a partilha da significação não se dá de imediato ou num mecanismo automático, mas num processo contínuo de negociação e recriação de sentido, progressiva e provisoriamente (Nystrand & Wiemelt,1991:36-37). Aliás, são fatores que determinam um texto e o tornam um enunciado: o projeto (a intenção) e a execução deste projeto (Bakhtin 1979/92:330) ao longo do desdobrar da enunciação, e que irão ter implicações na maneira como cada enunciado se realiza de forma concreta, única, individual, e irreproduzível.

Com isso, anuncio o terceiro estágio de envolvimento que dá ao objeto de leitura uma dimensão de construção social.

4.1.3 Uma construção social

No terceiro nível da abordagem do texto, o da **explicação**, Fairclough (1989:26;1992:11) volta-se para o contexto da comunicação e seus efeitos sobre a interação, ou seja, aponta para a relação dialética entre o discurso e as estruturas sociais.

Na realidade, Fairclough (1989:27) procura dar conta das relações complexas e invisíveis, tais como as ideologias e relações de poder, que determinam o discurso, visando com isso relacionar os eventos transitórios de produção, interpretação e uso do discurso às estruturas sociais mais duradouras. Assim, *ênfatiza que tanto o*

processo de produção como o de interpretação só podem ser completos se não for ignorado o modo como são socialmente determinados (Fairclough,1989:26).

Para discutir o objeto de leitura como construção social, retorno ao estágio de **interpretação**, abordado na seção anterior. Relembro que, neste nível de envolvimento em relação ao texto, produtor e intérprete fazem uso de recursos internalizados, ou seja, de processos cognitivos que têm relação com as estruturas sociais, já que estas controlam o conjunto das convenções disponíveis (lingüísticas, semânticas e pragmáticas) . Assim, os textos são sociais não só porque autor e intérprete usam recursos lingüísticos e *o signo lingüístico não pode ser separado de sua situação social* (Bakhtin, 1929/97:92), mas também porque *o produtor de um texto o constrói*, em seus aspectos formais, fazendo uso de representações sociais e institucionais através de sua interpretação do mundo e de suas experiências. Quem o interpreta faz uso dos mesmos recursos e procedimentos, desta vez *a partir das relações que estabelece e segundo suas próprias experiências* (Nogueira,1997:31). Considerando estes pressupostos, entende-se o pensamento de Fairclough (1989:80) de que *a interpretação do texto é na realidade a interpretação de uma interpretação do mundo*.

À procura de pontos de referência que viessem a determinar as propriedades das interações, Fairclough (1989:37) distingue três níveis de estruturas sociais: a sociedade como um todo, que irá determinar a instituição (que em relação a meu trabalho se caracteriza como universidade) e, finalmente, a situação que, por sua vez, pode ser definida pelas respostas às perguntas:

- *que está acontecendo (isto é, qual o propósito, o tópico e a atividade em si)?*
- *quem está envolvido?*
- *em que relação?*
- *como a linguagem é usada (Fairclough,1989:146-147) ?*

Assim, além dos procedimentos interpretativos relativos ao texto, há aqueles que dizem respeito ao domínio do contexto social específico, à situação em que a leitura se realiza (Wallace:1992:67), marcados pelas convenções e estruturas sociais, e que irão determinar o discurso.

Bloome (1993:102), por exemplo, ao discutir a leitura como resultado de procedimentos sócio-interacionais, aponta fatores tais como o que se escolhe para ler,

onde, como ou quando, como sendo aquilo que define a própria atividade de leitura e seu objeto em termos das representações e relações sociais. Não são, portanto, apenas variáveis que irão mediar a interação leitor-texto. São fatores fundamentais que influem na maneira como o texto é compreendido e interpretado: o contexto e as situações concretas de leitura, o uso que se faz da comunicação verbal, a forma de interação, o lugar, inclui, também, o tempo e o contexto cultural (Grossmann,1996; Nystrand & Wiemelt, 1991:30). Tais fatores fazem com que a interação verbal se invista de funções simbólicas que pesam sobre o próprio ato de ler, de tal modo que o texto deixa de ser um vetor transparente do sentido (Grossmann: 1998:38). Aliás, segundo Grossmann (1996: 38), o que nos obriga a renunciar ao sonho impossível da comunicação imediata e transparente é justamente a mediação simbólica que se realiza através da instituição do social.

Enfatiza-se assim a idéia da leitura como sendo um processo ou um fenômeno social, e não só porque é realizada pela interação de autor e leitor, que lêem não apenas como indivíduos mas como membros de grupos sociais, sujeitos a condições e limites físicos e sociais, e a práticas sociais distintas (Linell,1990 :148); é social, devido ao momento sócio-histórico em que se realiza, que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem e a própria configuração do sentido. Deste modo, a reconstrução da situação social comunicativa ou discursiva constitui, muitas vezes, a condição necessária para dar uma significação ao objeto de leitura.

Tendo em vista , também, que o propósito é determinado pela estrutura social em seu nível de situações, entendo a asserção de Nystrand & Wiemelt (1991), de que o texto se constrói e se torna explícito pela intercessão diádica entre o propósito do escritor e o do leitor, assim como o argumento bakhtiano de que o sentido é construído durante o desdobrar da leitura por um tipo de ponte ideológica que se estabelece entre autor e leitor (Nystrand & Wiemelt,1991:33).

Burgess (1993/94:40) alerta-nos para o fato de lermos com objetivos diferentes e a partir de bagagens intelectuais diferentes. Com base no que vem sendo discutido,faço notar ainda que, no caminhar da leitura, o objetivo pode ser reformulado, modificado ao longo de sua execução, *elaborado pelo leitor, mas ao curso do ato de leitura, partindo de questões ligadas ao próprio contexto de leitura* (Wallace , 1992:61). É isto que identifico no pensamento de Bakhtin (1929/97), já discutido quando tratei da questão do discurso:, ele enfatiza o projeto (a intenção) e -

por que não dizer - o propósito e sua execução como fatores que fazem com que um enunciado se realize de forma concreta, única, individual e irreproduzível.

Resta-me, ainda, destacar que, em relação aos procedimentos interpretativos usados no texto por autor e intérprete, Fairclough (1989:143) inclui aqueles que são do domínio da intertextualidade ou estão a ela relacionados. Tais procedimentos estão também associados à situação de estrutura social, pois dizem respeito à questão: *como a linguagem é usada*. Remeto-me ao pensamento bakhtiniano, segundo o qual, há uma relação horizontal ou lateral entre os enunciados, que estão *cheios de palavras emprestadas dos outros* (Bakhtin, 1979/1992:39): são vozes alheias que se misturam à voz do locutor ou autor e que marcam a análise de um texto e sua compreensão.

Diante dos argumentos discutidos nesta seção, o relacionamento autor-leitor somente existe e é construído durante o desenrolar do evento social em que o texto escrito está sendo usado, e em função de como está sendo usado (Bloome, 1993:101). Deduz-se, ainda, que o ambiente institucional, cultural, o contexto de uso, assim como o de interpretação e produção, podem fazer com que seja mais explícita a informação de um texto. Aliás, estes fatores tornam-se, sem dúvida, fundamentais quando se trata de ler, selecionar e reproduzir informações do texto para as atividades de sala de aula e têm implicações na prática de ler e resumir.

4.2 Ajuda à compreensão

O ato de ler, na visão socio-interacional, traz consigo o desafio de não ser redutível à utilização de um grupo de categorias lingüísticas ou a uma seqüência de habilidades cognitivas ensinadas isoladamente ou sob a forma de estágios sucessivos. Pelo contrário, envolve a capacidade de usar recursos lingüísticos e extra-lingüísticos, que abrange sistemas diversos de conhecimentos e intervém, conjuntamente, na interpretação ou compreensão, entendendo-se por compreensão o produto do processo de ler.

A forma de ajuda à compreensão é uma das questões que têm implicações em meu planejamento pedagógico e foi, portanto, transformada em objeto de reflexão em diferentes momentos desta pesquisa-ação. É o que abordo nesta seção: os instrumentos de mediação na construção do sentido (Grossmann, 1996) que

abrançam os conhecimentos e os procedimentos que irão tornar o aluno capaz de se comunicar através de um texto escrito, nos três níveis de abordagem segundo Fairclough (1989;1992), já discutidos nas seções anteriores: **descrição, interpretação e explicação**. Uso o termo procedimento para mostrar o caráter flexível e dinâmico de passos seguidos na leitura, que se encaixam e se completam continuamente (Dolz, & Schneuwly,1998).

É importante ressaltar que na visão sócio-interacional de leitura, há uma comunicação mediada por um texto escrito para o qual se constrói uma significação segundo o contexto ou a situação da atividade de leitura. Para este encontro comunicativo, ou seja, para o processo de leitura, faz-se necessário que ambos, escritor e leitor, tenham a capacidade de usar conhecimentos que envolvem passos que atuam na ordem de escritura do texto, ou seja, com suas características superficiais. Da mesma forma, a fim de dar organização discursiva ao objeto de sua leitura, os leitores precisam ser capazes de engajar-se em operações cognitivas. Mais ainda, é necessário que venham a empenhar-se nos jogos de interações sociais que lhes permitam descobrir as bases através das quais irão mobilizar e adaptar sua capacidade lingüístico-discursiva ao contexto social de uso.

Começo enfocando as questões relativas à situação de leitura. A ajuda à compreensão, ou mediação, requer do leitor não só o saber sobre a situação de leitura, mas também o como, o por quê e o para quê usar este saber. Lembro que, para que a comunicação não falhe ou não se torne implícita, Nystrand & Wiemelt (1991) atribuem um papel fundamental ao *contexto de uso*, ou seja à situação em que se realizará a leitura, o qual é afetado pelo propósito do leitor, pelo tempo, pelo local e pelo contexto cultural.

Fairclough (1989:37), aponta a **situação** como uma das estruturas sociais que determinam as propriedades das interações. Claro que os critérios usados para se determinar uma situação social podem ser usados pelo leitor para conhecer o contexto de uso, de modo a adaptar a leitura às suas características. Com base nos caminhos indicados por Fairclough (1989:37), pressupõe-se que os leitores reconheçam, distingam-se, produzam propósitos implícitos ou explícitos para sua leitura, ou que os produzam relacionando-os ao contexto em que se realiza a leitura. Todos estes fatores determinantes da situação de leitura devem, portanto, ser analisados, determinados, questionados, pois são mediadores no processo de construção do sentido já que determinam o contexto de leitura. Num contexto de

sala de aula, por exemplo, as perguntas *quem(o que) está envolvido? O que está ocorrendo ?* podem conduzir a diferentes respostas alternativas:a) está lendo sozinho ou com o auxílio de um par?; b) lê com o professor ou fazendo uso de um dicionário?; c) tem em vista uma atividade acadêmica ou não?; d) tem ou não liberdade para participar da construção do sentido no processo de leitura?

Faço notar, ainda, que são também determinantes da situação de leitura a percepção do contexto intertextual e o gênero, cujo conhecimento irá ajudar o aluno a determinar a situação em relação ao tipo de estrutura usada. Aliás, um gênero como a poesia, por exemplo, pode, inclusive, ser o sinalizador de maior liberdade para criar sentidos novos. Sem dúvida, meu aluno precisa ter ou desenvolver sua capacidade de analisar ou adaptar o objeto de leitura, com suas características superficiais, às representações da situação de interação comunicativa, ao conhecimento do mundo estocado e ainda às restrições do ambiente físico. Em outras palavras, deve usar procedimentos que lhe permitam envolver-se nos três níveis de abordagem do texto. É isto que forma sua *capacidade de ação* (Dolz & Schneuwly, 1998: 76). Aliás, segundo estes autores, esta capacidade se desenvolve graças às insistências de quem instrui e às proezas interpretativas de quem aprende. Implica três tipos de representação: aquelas relativas ao ambiente físico onde se realiza a ação; as que se referem à interação comunicativa e as que dizem respeito ao enunciador e ao destinatário e seu conhecimento de mundo estocado.

Passo, agora, a analisar a capacidade discursiva do aluno (Dolz & Schneuwly, 1998:78-79), que permite ao texto não ser um objeto auto suficiente. Com isso, volto-me para os procedimentos relativos ao processo de interpretação do texto (Fairclough, 1989;1992) que unem os processos de produzir e interpretar. São eles que permitem que os participantes supram sentidos, mesmo os não marcados verbalmente, e permitem que as pessoas se engajem na negociação do sentido (Moita Lopes, 1996). De fato, para que autor e leitor partilhem, negociem, construam o sentido do texto, ambos fazem uso de recursos que estão internalizados e pré existem à produção e à leitura, e todavia são ativados pelo conteúdo e gênero do texto. Daí a asserção de Nystrand & Wiemel (1991:25) de que os *textos são explícitos quando negociam as compreensões partilhadas entre autor e leitor de forma não-problemática*; portanto, o produto do processo de leitura é claro quando se criam, ditadas pelo conteúdo ou pelo gênero, combinações de conhecimentos, lembranças,

sentimentos, novidades ou maneiras novas previstas. Há neste caso um equilíbrio entre o que é dito e o que o outro pode inferir.

De fato, embora a compreensão não seja necessariamente a imagem reflexiva da produção escrita, não é possível ser esquecida a complexidade da produção de um texto. Sem dúvida é um ato complexo, ainda mais se for levado em consideração que, se no diálogo oral o interlocutor está presente, nem por isso a conversa entre leitor e texto é necessariamente singular. A audiência textual é plural e nem sempre há um caminho de mão dupla entre o texto e um único leitor (Pearce, 1994:207); o interlocutor do qual a ponte depende pode ser múltiplo. Eis porque, em qualquer texto, o autor estrutura uma relação social com o leitor, mas ela irá depender do que acontece durante o evento social em que o texto está sendo usado. Para que se cumpra seu propósito comunicativo, o autor envolve-se em operações que partem de inferências do que pode ser assumido pelo leitor e, *ao mesmo tempo, de antecipação do desfecho junto àquele que é chamado a compreender o texto* (Nystrand & Wiemelt:1991:28).

Sem dúvida, cada texto é uma composição única - isto porque o mesmo conteúdo pode dar origem a uma infinidade de combinações discursivas. Sua produção implica inúmeras escolhas e elaborações. Por sua vez, um mesmo gênero discursivo pode ser usado para abordar conteúdos muito diferentes. Todavia, o encontro do leitor e do autor se torna possível, apesar de toda esta diversidade porque, parcialmente, há a identificação de uma infra-estrutura geral de conhecimento pré-existente. É justamente o que permite o reconhecimento do que é novo, de partes do conteúdo ou de sua estrutura. Eis porque o leitor deve ter a capacidade de ativar o conhecimento que possui do conteúdo e do gênero, estabelecer relações extratextuais que mantenham a coerência global do texto (Fairclough,1989: 144), enfim, fazer ligações pertinentes entre o contexto de produção e o de interpretação.

Há procedimentos e conhecimentos que ambos, autor e leitor, usam na arquitetura interna de um texto, que envolvem a relação entre operações psicolinguísticas e unidades linguísticas. Claro, não se pode negar que os componentes ou conhecimentos lexicais sintáticos, semânticos, gramaticais tenham seu papel na leitura. Lembro, contudo, que Dolz & Schneuwly (1998:79-80) e Fairclough (1989,142) fazem referência, também, aos passos de um leitor capaz de resolver os obstáculos, de procurar e integrar as informações do texto e que saiba

atribuir valor às escolhas lexicais e aos ítems gramaticais. Os leitores fazem, portanto, uso de procedimentos interpretativos que dizem respeito à segmentação, conexão e articulação entre as partes do texto; separações ou integrações entre os enunciados; operações de coesão nominal e verbal.

Finalmente, fundamento-me em Grossmann (1996:76), segundo o qual dar ao aluno a possibilidade de acesso autônomo não me impede de lhe dar acesso aos diferentes suportes textuais. Assim, verifico ainda a necessidade de conhecimentos que dizem respeito ao nível mais superficial do texto, à sua própria escritura ou à sua apresentação (Grossmann, 1996: 221), e que envolvem *o reconhecimento de pistas não -verbais, que são inúmeras, tais como: parágrafos, grifos, itálicos, pontuação, sinal de citação, exemplo, título* (Nystrand & Wiemelt, 1991).

4.3 O leitor e sua participação

Nesta seção, procuro apontar questões em que me posso basear para entender como meu aluno se coloca diante do texto e participa no processo de ler. Alertam-me para obstáculos ou desafios que, juntos, precisamos enfrentar.

Início minhas considerações a partir do pensamento de Grossmann (1996). Este autor coloca-se contra a idéia de que a construção do sentido possa limitar-se à simples apreensão do objeto texto (Grossmann,1996:31). Todavia, ele mesmo admite que, em função do interesse e do propósito do leitor, a leitura pode ser feita num primeiro nível de envolvimento no qual o texto deixa de ser o mediador entre leitor e autor (Grossmann, 1996:38) e assim, a figura do mediador se resume a ele mesmo (ao texto). Torna-se, então, auto-suficiente em um primeiro estágio de dimensão discursiva; o de descrição. Neste caso, o aluno-leitor procura abordar este objeto de leitura de forma mecânica, privilegiando sua função unívoca. Segundo Grossmann (1996:37) *a dinâmica da mediação reside no fato de que cada um dos níveis torna possível um **envolvimento** (grifo meu) no jogo de significação*. Ele pressupõe, portanto, que haja níveis diversos de interesse no envolvimento, que, certamente, poderiam ser identificados pelas respostas à pergunta: *para que fim e uso se faz a leitura?*

À luz destes comentários de Grossmann (1996), em função dos propósitos ou do uso que farão de suas leituras, os alunos podem colocar-se em níveis diferentes diante do objeto de leitura, e usar procedimentos interpretativos distintos. Assim, os

três níveis de abordagem descritos por Fairclough (1989;1992) podem, portanto, ter um lugar na leitura de meus alunos-leitores. Tal conceito, sem dúvida, tem implicações com as questões que investigo; afinal, conforme assegura Fairclough (1989:27), *o que alguém vê no texto e escolhe para enfatizar, para priorizar, apontar como importante, irá depender de como interpreta o texto.*

Com base no conceito de dialogia e seu dinamismo, o leitor dialoga com o texto, responde, antecipa respostas, procura apoio, comenta e critica em seu discurso interior. Ressalto, contudo, que afirmar que o leitor está ativo em seu diálogo com o texto não significa dizer que tem sozinho a responsabilidade total na construção do sentido. Se assim fosse, seria possível admitir a atribuição de um sentido subjetivo ao texto, fruto ou produto apenas do sentido que o leitor lhe atribui, o que por sua vez poderia me fazer concordar com a visão de que, já que o significado é de qualquer um, ninguém o possui e ele não existe. É este outro aspecto a ser considerado em relação à maneira como o leitor vê o processo de mediação, o texto e os procedimentos interpretativos e discursivos que usa.

Segundo a visão bakhtiniana, minha liberdade de atribuir significação à comunicação está na natureza dialógica da linguagem e da sociedade (Clark & Holquist : 363). De fato, seus argumentos se opõem aos dois extremos. Bakhtin (1929/97:130) é contra o significado como produto solitário, personalista, apenas interno, *já que a multiplicidade de significações é o índice que faz, de uma palavra, uma palavra.* Ao mesmo tempo, nega o conceito desconstrutivista de que o sentido esteja alhures, de que o sentido não seja obtível por causa do jogo das diferenças. O seu ponto de vista seu é de que eu posso significar o que digo, minha voz pode significar, mas somente com outros em coro ou em diálogo, na intersubjetividade. No entremeio da minha linguagem única e flutuante está o constante, o estável, “a” (aspas colocadas pelos autores) *linguagem de meu sistema cultural* (Clark & Holquist 1984/1998: 39) - estão as convenções sociais.

Entretanto, no que diz respeito à participação no processo de ler, as questões se levantam não só quanto a como os leitores se tornam mais ou menos dialógicos, mas também, em relação a como percorrem os três níveis de envolvimento com o texto. Devem ser considerados os fatores que podem problematizar a situação de leitura e interferir na maneira como são percorridos ou escolhidos os níveis de envolvimento do leitor com o texto (Wallace,1992:60). Neste sentido, é relevante a

contribuição de Bloome (1993:101), ao comentar que a leitura pode ser influenciada pelos seguintes fatores:

- tipo de instrução que o leitor recebe;
- concepção do que seja ler e de qual deve ser o comportamento diante do texto;
- grau de liberdade permitido na construção do sentido;
- natureza da própria atividade para a qual se faz a leitura.

De fato, há situações em que os objetivos que levam o leitor ao texto são externos, sua escolha não é pessoal. Os alunos recebem instruções e são levados a ler, por exemplo, apenas para encontrar ou colher a resposta a uma pergunta objetiva, buscar apenas a confirmação de uma informação (Wallace,1992:60). Não podemos esquecer ainda que o leitor pode não saber como se colocar diante do texto , que procedimento usar. Será que meu aluno tem consciência da importância de se levar em consideração, na leitura, quem lê, o que lê , por que lê, e em que situação?

Há ainda a possibilidade de a leitura ser determinada por uma visão de texto e do processo de ler imposta pelas estruturas sociais do leitor, por ideologias e experiências passadas, que tenham sido fossilizadas ou internalizadas (Wallace,1992:61). Assim, a própria interpretação pode ser socialmente determinada, dependente em parte de experiências sociais prévias e do contexto social no qual ou para o qual está sendo realizada a leitura.

Ciente das opções, dos desafios descritos neste **Tempo de Planejamento** do trabalho pedagógico, passo ao **Tempo de Realização** e às minhas reflexões sobre as questões que investigo.

Quadro - SUMÁRIO DOS MODELOS DE PEDAGOGIA POPULAR segundo BRUNER, 1996

Tipos		Imitação	Instrução	Descoberta	Colaboração
C O N H C I M E N T O	Visão	-Prático -Ritual -Procedimental	-De princípio -Proposicional -De conceito	-Subjetivo	-Construção -Desenvolvimento
	Origem	-Imitação -Ensaio repetido	-Exposição didática	-Experiência individual -Controle de processos cognitivos	-Colaboração -Reflexão -Participação no diálogo
Visão da mente		-Não criativa -Capaz de imitar	-Receptáculo -Capaz de memorizar	-Capaz de descobrir -Capaz de pensar	-Capaz de administrar conhecimento objetivo
P E R F I L	Aluno	-Imitador de ações	-Conhecedor de: -fatos;- regras; -princípios;-teorias	-Pensador -Epistemologista	-Pensador Colaborativo
	Professor	-Modelo	-Instrutor	-Facilitador	Mediador/Colaborador
P R O C E S S O	Ensinar	-Ação -Experiência (isolada da causa)	-Exposição didática (isolada da ação)	-Propiciar experimentação -Oposto de aprender	-Colaborar -Mediar Partilhar saber
	Aprender	-Replicar -Repetir	-Memorizar -Conhecer : fatos; regras; princípios; teorias	-Fazer experiência individual -Descobrir	-Construir verdades novas
Siglas:		(P > a ; a = p)	(P ® a)	(p < A)	(P « A/s ; P « A)

Capítulo IV-Tempo de Realização

*Tornai fecundo, ó Senhor, nosso trabalho,
Fazei dar frutos o labor de nossas mãos”
Sl 90*

Nos capítulos anteriores, apresentei a matéria-prima com a qual iria compor o trabalho com meus alunos. Ocupei-me, em especial, de meus planos e conceitos como professora e pesquisadora além da apresentação do perfil da turma de Inglês Instrumental II. Agora, procurarei descrever os frutos do meu planejamento, a minha prática docente e o processo da abertura de minha sala de aula a novas leituras.

O que aprendi de minha interpretação dos contrastes entre o meu olhar e o dos outros participantes encontra-se agrupado em dois macro núcleos, segundo as perguntas desta investigação. De cada um faz parte a narração de incidentes críticos que foram objeto de dúvidas e questionamentos e me apontaram mudanças para aprimorar a minha ação pedagógica.

No núcleo cujo título é **Planos e Realizações**, reflito sobre o que a prática apresenta à minha visão de ensino-aprendizagem. Em seguida, forneço e discuto dados que interpretei como respostas ao segundo núcleo de questões investigadas. Dei a esta seção o título de **Eu e os Outros**, aqui os outros são o aluno-leitor e o autor do texto lido.

Antes, porém, como uma introdução ao **Tempo de Realização**, descrevo o material e as atividades preparadas já que fazem parte do seu cenário e formam um elo com o **Tempo de Planejamento**.

1 O material didático

Embora o material usado em sala de aula não seja o foco central deste trabalho sua apresentação aqui se faz necessária. Foi todo ele elaborado por mim, professora e pesquisadora; por estar fundamentado nas mesmas visões de leitura e ensino desta pesquisa revela meus conceitos e expectativas, mesmo que de forma indireta.

Do anexo C fazem parte diferentes amostras deste material, geralmente montado com um texto para ser lido e uma proposta para a realização de um tipo de trabalho relacionado ao tema central do curso, isto é, envolvendo a seleção ou reelaboração de informações do texto a serem apresentadas através de diferentes formas de resumo.

1.1 O texto selecionado

Na vida acadêmica o aluno, em geral, recebe do professor o texto que irá utilizar como objeto de leitura para estudo ou *fichamento*; também no Curso de Inglês Instrumental II fui eu, a professora quem escolheu o que seria lido em sala de aula. Procurei *reproduzir uma situação de estudo semelhante à de vida real quando os alunos processam a informação relevante para seu estudo ou pesquisa* (Holmes & Ramos, 1993:23).

Optei, em sua maioria, por textos que abordam assuntos que julguei de interesse geral, quando possível relacionados às áreas acadêmicas de letras, artes, ciências biomédicas, isto é, focalizando conteúdos com temas que fazem parte do universo cultural dos alunos. Não me limitei a usar textos sobre um único tema nem pertencentes a um só gênero ou área específica do conhecimento; pelo contrário, busquei proporcionar-lhes um leque maior de experiência discursiva. Tendo em vista o pressuposto que o leitor faz uso de conhecimentos, ativados pelo tema do qual o autor vai tratar e pelo gênero, conforme foi discutido nas seções 4.1.3 e 4.2 do capítulo III, a seleção foi determinada pela preocupação com a diversidade temática. Assim, procurei não privilegiar o aluno de uma das áreas acadêmicas; afinal, um texto pode ser difícil para um leitor que não possua os conhecimentos prévios relevantes para sua compreensão, sendo, ao mesmo tempo fácil para outro que o tenha.

Alguns foram selecionados de revistas não-científicas como os das entrevistas (anexo C1), mas um grande grupo deles é proveniente da bibliografia acadêmica, de artigos e revistas especializadas (anexo C 2); de enciclopédias e do “*lexicon*” que é um tipo de dicionário (anexo C 3 usado em 29/03 e 03/04), redigidos em inglês ou em português (anexo C 4, utilizado também em 29/ 03). Isto me abre espaço para justificar a escolha deste último tipo de texto; está relacionada à surpresa que tive há algum tempo atrás, ao verificar que não é tão simples para os alunos trabalhar com enciclopédias e dicionários, embora eu julgasse ser esta uma

prática do dia a dia de um estudante universitário. Daí inclusive usar em 29/03 um trecho retirado de um dicionário em português para permitir que os alunos refletissem despreocupados em atribuir ao conhecimento do léxico da língua inglesa suas dificuldades para compreender e realizar a atividade proposta.

Em relação ao grau de dificuldade e nível de proficiência em inglês necessários à leitura ressalto que os alunos-leitores formam um grupo relativamente heterogêneo, quanto ao conhecimento sistêmico necessário à leitura. Contudo, faço notar que o conhecimento lingüístico não é o único que o leitor tem ao seu dispor e que deve usar no processo de leitura (cf 4.2 capítulo III). Além do mais, a necessidade de se suprir deficiências em relação à complexidade lingüística e de estrutura, muitas das vezes, advém do envolvimento do leitor no jogo de significação, dos referenciais e objetivos para leitura. Diante da complexidade da escolha do objeto de leitura, dei preferência, portanto, à utilização dos que já haviam sido previamente usados com outros grupos de alunos; em especial, com a turma com que pilotei os procedimentos de pesquisa.

É necessário acrescentar que incluí no material alguns redigidos em português, como, por exemplo os de 20/03; 29/03; 29/05, já que nos oferecem, também, oportunidade para os leitores pensarem sobre as limitações, os obstáculos e os procedimentos de ajuda à compreensão e que não estão relacionados ao conhecimento lingüístico específico. São argumentos que determinaram minha opção. Afinal, Holmes & Ramos (1993:90) asseguram que elaborar resumos de textos, mesmo em língua materna, é *uma das formas clássicas de estratégia de estudo*. Todavia, no processo de ler, compreender, selecionar ou suprimir partes do texto os alunos enfrentam obstáculos e dificuldades *mesmo em construções em língua nativa* (Sherrard, 1989:10).

Finalmente, quero justificar por que fiz uso de trechos pequenos. Algumas vezes selecionei apenas uns parágrafos de um texto mais longo; Taylor (1984) apresenta resultados de pesquisa de sala de aula de leitura e elaboração de resumos que fornecem argumentos para este procedimento. Comenta que *os professores devem dar textos pequenos para os alunos poderem ler cuidadosamente* (Taylor, 1984: 391). É necessário ler e reler, analisar, pensar e dialogar sobre o objeto lido. Enfatiza que os *leitores perceptivos que lêem várias vezes o texto, que monitoram a leitura*, são bem sucedidos ao fazer resumos (Taylor ,1984: 390); contrastam com os leitores descuidados que lêem sem monitorar o processo de leitura ou escrevem de

forma muito geral ou muito específica. (Taylor ,1984: 391). Minha razão maior, contudo, está em organizar a atividade sem criar obstáculos para que o leitor, cuidadosamente, possa refletir e partilhar o conhecimento sobre o processo de leitura e seleção das informações.

Incluo, ainda, no material, por sugestão de um aluno de semestres anteriores, pequenos bilhetes, em português ou em inglês, com conceitos e informações rápidas sobre a fundamentação teórica de leitura (ver anexo C 4) com a finalidade de provocar o dialogo e convidar os alunos à reflexão.

1.2 Os trabalhos propostos

Deste material constavam, também, trabalhos para serem realizados a partir do produto ou da compreensão da leitura do texto, todos em torno do tema central do curso: ler e resumir, ou melhor, selecionar informações.

Já que os termos *tarefa* e *atividade* são usados na literatura, às vezes, como sinônimos; em outras ocasiões, seguindo definições diversas, tomei como base as características propostas por Coughlan & Duff (1994:175). Uso o termo *atividade* para indicar o processo e o produto da tarefa examinado em seu contexto sociocultural; pode-se dizer que é o comportamento que é produzido quando um indivíduo ou grupo realiza uma tarefa. Em minha sala de aula, diz respeito a ler e selecionar a informação pedida. Reservo *tarefa* para os trabalhos propostos com o objetivo de facilitar a aprendizagem por meio do engajamento do aluno num tipo de atividade que corresponde, na sala de aula , a tarefas da realidade extra-classe. Identifico-a, também, como sendo um tipo de plano de comportamento dado ao sujeito para elicitare estratégias de aprendizagem de leitura e questões linguísticas com objetivos em si ou de si próprio.

As atividades não têm parâmetros ou molduras inerentes, exceto aquelas impostas pela tarefa e pelas interações e expectativas dos indivíduos envolvidos na tarefa; nelas os participantes têm seus próprios objetivos e agem conforme estes. Assim sendo, estava procurando envolvê-los em uma atividade de leitura e resumo ao dar-lhes um texto para a preparação de: um quadro ou diagrama; listas de anotações para estudo; transparências com informações do texto como se fossem apresentá-las em um seminário ou a redação de resumos em forma de prosa contínua.

Na vida real os alunos fazem suas leituras e delas selecionam informações para realizar trabalhos acadêmicos que nem sempre são iguais, uma vez que são destinados a áreas diferentes, conforme discuti ao tratar do tema central do curso (seção 1.1.3 do capítulo anterior). O artifício que usei é uma forma alternativa de se reproduzir em sala de aula tarefas que sejam semelhantes às realizadas na vida acadêmica, pelo menos, para alguns deles. Penso em especial nos alunos das áreas biomédicas quando lhes peço para ler e preparar uma transparência para apresentar em plenário à turma; por outro lado, quando proponho que selecionem tópicos, tenho em mente alunos que usam a leitura em inglês para estudar.

Destaco que preferi não impor receitas ou fórmulas prescritivas para a realização das tarefas, por temer que viessem a se transformar apenas em conhecimento ritualístico. (cf seção 2.1.1 e 2.1.2 do capítulo III). Se ao longo do curso, os alunos criaram regras, estas surgiram da interação em sala de aula.

Quero que fique bem claro, igualmente, que minha preocupação não é privilegiar o produto nem o processo de reescrever a informação mas o processo de ler. Enfoco mais a leitura e a compreensão assim como as metas ou propósitos que estão subjacentes à seleção de informação e que dizem respeito a por que, quando, para quem se fez a leitura. Pelo que foi discutido nas seções 4.2 e 4.1.3 do capítulo anterior, a meta para a qual se faz a leitura, é parte integrante do processo de construção do sentido, fundamental para a compreensão do texto.

Há pesquisas que analisam a habilidade de resumir como forma de avaliar a compreensão de leitura como por exemplo Cohen (1988), Holmes (1988), Berber Sardinha (1990); Seidlhofer (1990); Holmes & Ramos (1993). Minha intenção, contudo, é dialogar e refletir com meus alunos sobre o que, como, por que e para que privilegiam certas informações do texto de modo a desenvolver suas capacidades de auto-regular seus comportamentos como leitores.

1.2.1 Tarefas de diferentes tipos

As tarefas e atividades pedagógicas, em minha visão de ensino e aprendizagem, são apenas uma parte de um processo complexo que envolve um entrelaçamento de fatores internos e externos, a colaboração, o diálogo e a partilha de conhecimentos, por exemplo, conforme já discutido em 2.2.2 do capítulo anterior. Certamente, não basta ao professor criar atividades para que o aluno as realize sozinho ou com seus pares. Se assim o fosse, eu estaria apenas alimentando minha função de facilitadora de situações que levariam à descoberta do conhecimento, valorizado no terceiro modelo pedagógico de Bruner (descrito no capítulo III, seção 2.1.3). Todavia, foram propostas no material didático diferentes tipos de tarefas, para serem realizadas com os textos e propiciar a reflexão crítica sobre processo de ler. Na realidade, sei que os procedimentos se entrelaçam no processo de construção do sentido, entretanto, não nego que, ao criar estes tipos diversos de tarefas, tinha em mente privilegiar o desenvolvimento de diferentes capacidades que ajudam o leitor na compreensão.

Algumas foram planejadas para os textos de **entrevistas** publicadas em revistas (anexo C 1); nelas eu pedia para que resumissem em poucas palavras a resposta dada ao entrevistador. Segundo comentário de um aluno, *transformava-se em uma entrevista do tipo bate-bola*; outro deu-lhe o nome de **ping-pong**. Meu objetivo está em que as circunstâncias que envolvem esta tarefa fossem propícias ou ajudassem a se desenvolver a capacidade de observar e distinguir o valor discursivo de diferentes segmentos do texto. Propunha-me a discutir o como, por que, para que segmentar, integrar, articular partes do texto, os propósitos explícitos e implícitos das perguntas e respostas das entrevistas.

Três tipos de tarefas foram realizadas com diferentes pares de **título e subtítulo** (anexo C 5), em um dos tipos eu pedia aos alunos que descobrissem a coerência entre título e subtítulo. Em outro, sugeri que a partir do subtítulo propussem um possível título. O objetivo destas tarefas estava em convidar os alunos a discutir o propósito e a audiência prevista pelo autor assim como o conhecimento preliminar pertinente, a fazer inferências e a produzir objetivos concretos de leitura antes mesmo de terem os textos completos em suas mãos. Além disto, esta tarefa propiciou discussões sobre preconceitos e ideologias. Em um

terceiro tipo, os alunos associavam as informações do título repetidas no subtítulo e com isso estabeleciam uma relação entre os enunciados.

Alguns textos em **prosa contínua** foram dados para que selecionassem informações e as apresentassem em forma de **tópicos, quadro, diagrama** ou **prosa**, sendo que às vezes deixei-os livre para que escolhessem como apresentar o resultado de suas leituras. Todavia, pedi-lhes que determinassem, comparassem e discutissem o objetivo, o público, as limitações, enfim, qual seria o contexto de uso tendo o vista a forma de apresentação que havia sido privilegiada.

Utilizei, também, grupos de definições de palavras da mesma área semântica extraídas do *Lexicon*, de dicionários ou enciclopédias para o aluno associar ou discriminar informações (anexos C3 e C4). Com esta tarefas tinha como objetivo criar um contexto que levasse o leitor a pensar em sua capacidade de estabelecer a relação entre enunciados; rever e verificar a coerência através do desenrolar da leitura. No modelo pedagógico que busca a co-construção do saber, a consciência ou controle do conhecimento é caminho, transição para a auto-regulação do saber (discutido na seção 2.2.2 do capítulo anterior).

Finalmente, em outro tipo de tarefa, eu pedia que os alunos transformassem quadros e diagramas num texto de prosa corrida, ou seja, que os re-escrevessem em português, em forma de texto (anexo C 6). Dolz (1993) comenta que no ensino tradicional se usa a leitura para ensinar a escrever ou para preparar para a escrita. Aqui estou fazendo o inverso, aliás como é proposto pelo próprio Dolz (1993), que mostra que a passagem para a escritura constitui uma estratégia para tomada de consciência de certas dimensões lingüístico-discursivas que podem constituir um obstáculo à compreensão de um texto

Aproveito para fazer algumas considerações sobre os diários nos quais os alunos escreviam sobre tópicos ou perguntas formuladas por mim. Lembro que sua função, a princípio, se limitava à de ser um instrumento de coleta de dados para a pesquisa pois me possibilitaria, a partir da visão dos alunos, rever minhas decisões e planejamento. Creio que posso afirmar que, pouco a pouco, se transformaram numa tarefa pedagógica alternativa, que permitia aos alunos verbalizarem, após a leitura, os procedimentos interpretativos usados durante a leitura dos textos. Com base no pensamento de Vigotski (Moll,1990/96:11), sabe-se que a auto-regulação é produto muito mais da instrução do que da atividade, entretanto, faço notar que estes diários são respostas escritas a um convite, ou, por que não dizer, a uma instrução expressa

para que reflitam e transformem sua atividade cognitiva em objeto de atenção e consciência.

No quadro 10, que apresento a seguir, relacionei o tipo de texto; as atividades/ tarefas e acrescento uma coluna com o que tinha em mente ao planejá-las, criá-las ou propô-las.

Quadro 10 - Relação entre texto, atividade/tarefa e objetivo

Tipo de texto usado na tarefa	Tarefa/atividade:	Objetivo <i>Desenvolver a capacidade de dialogar e refletir sobre:</i>
Prosa contínua	Preparar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ quadro ou diagrama ▪ lista de anotações para estudo ▪ transparências para seminários ▪ resumo em prosa contínua 	-experiências com o texto semelhantes à de fora de sala de aula
Entrevista	<i>Selecionar informações</i> (bate-bola)	-propósitos implícitos e explícitos; -segmentação, integração e articulação de partes do texto
Lexicon	<i>Associar e discriminar</i> Informações	-conexão entre partes do texto; -relação entre textos; -pré-conhecimento pertinente
Título e subtítulo	<i>Estabelecer relação</i> (entre título e subtítulo) <i>Criar</i> (título para subtítulo) <i>Relacionar</i> Informações repetidas	-propósito e audiência -previsão do assunto -pré-conhecimento pertinente -elos de coesão e coerência
Diagrama/ Quadro	<i>Refazer</i> (texto do diagrama ou quadro)	-progressão temática -organização da informação -percepção da coerência/coesão

É bem verdade, contudo, que se a ação pedagógica se limitasse apenas à realização de algumas destas tarefas, eu estaria apenas equipando os alunos para situações específicas de sala de aula (cf seção 2.1.1 do capítulo III), reproduzindo a situação que Moll (1990/96:12) critica, quando descreve o que, geralmente, ocorre em sala de aula em que os alunos apenas *preenchem folhas de trabalho*. No contexto

de nossa sala de aula, são convidados a redigir diários, usar o quadro-negro e o retroprojetor, a dialogar e justificar suas escolhas e procedimentos. Participam, ainda, de atividades interativas, descritas na seção 1.3 deste capítulo, de forma a combinar a atividade prática com a compreensão dos princípios que subjazem aos procedimentos usados (seção 2.1.2, capítulo III).

1.3 As atividades interativas

Não se pode dizer que faz parte da rotina da escola a realização de atividades interativas que facilitem a colaboração e o diálogo entre os alunos. Conforme enfatiza Moll (1990/96:12), *os estudantes geralmente sentam-se em silêncio, seguem ordens, lêem textos, preenchem folhas de trabalho e fazem testes*. Todavia, no cotidiano de minha sala de aula foram propostas atividades em que se previa que o aluno não permanecesse em silêncio diante de um texto.

Ressalto que considero os alunos como produtores e portadores de conhecimento, então, por que não lhes proporcionar oportunidades para dialogar e dividir entre eles seus conceitos e verdades? Afinal, *tudo o que afirmamos e defendemos deve ser expresso em ações pertinentes* (Freire & Faundez, 1985:35). A realização de nossos trabalhos em sala de aula feita em pequenos grupos ou com a turma toda foi um dos caminhos por que optei para resolver a questão de viver no cotidiano o que eu defendia.

Meu discurso é em favor da colaboração entre professor e aluno e dos alunos entre si; daí procurar evitar, na prática, a reprodução do modelo autoritário a que na maioria das vezes os alunos se acham acostumados e no qual apenas o professor, hierarquicamente, tem a verdade, é o sábio, dá ordens. Durante a realização dos trabalhos em dupla e trio, por exemplo, delego aos próprios alunos o controle da participação. Entre si, eles podem escolher: dar ou receber ordens.

1.3.1 Em pequenos grupos

Em 03 /04, assinalei em meu diário *não interferi, só observei a participação em dois grupos*. De fato, era isto exatamente o que eu pretendia quando propus que a leitura fosse realizada e a folha de trabalho preenchida em grupos de dois (aulas do

dia 22/03 ; 27/ 03; 29/03; 14/06) ou de três (dia 03/04 ; 26/06; 03/07). A opção foi por grupos pequenos para que a responsabilidade pelo grupo não se diluísse e todos se sentissem co-responsáveis (Ferreiro,1996:127). A natureza da atividade foi variada assim como a organização dos grupos; aliás, as do dia 14/06 e 03/04, foram escritas numa transparência para ser utilizada no retroprojektor.

Não houve uma análise detalhada do diálogo que se desenvolveu entre os pares e grupos, já que eu não estava presente, e para minhas perguntas de pesquisa eu buscava respostas para a minha participação no processo de colaboração. Entretanto, foram gravados em audio os trabalhos de dupla e trio enquanto estavam sendo realizados; o que se ouve nestas gravações comprova que não se reproduziu o comportamento comum, segundo Moll (1990/96:12); isto é, os estudantes não se sentaram em silêncio nem muito menos ocorreu o que poderia ser temido por um professor que acreditasse que os alunos não trabalhariam longe de sua presença.

Dados transcritos dos diários de sala de aula de 22/03 quando propus como tópico para escreverem *Como foi sua experiência em aula hoje?* levam-me a inferir que não ficavam em silêncio: *discute-se o assunto* (diário de AL 1 em 22/03); *duas cabeças pensam melhor* (diário de AL5 em 22/03) ; *em trabalho de dupla perde-se o medo de expor por parecer boba* (diário de AL4 em 22/03); *têm-se outros pontos de vista que apesar de claros passam despercebido* (diário de Elisa em 22/03). Mostram , também, que na interação nem sempre houve simetria na distribuição de papéis; outro aluno substituiu o professor como par mais competente. Os alunos assumiram o controle e a responsabilidade sobre as tarefas: *com quem trabalhei tinha um vocabulário mais rico e ajudou-me na leitura* (diário de AL6 em 22/03). Aliás, estes dados demonstram aspectos positivos da interação em dupla. Houve reflexão, autoconsciência, traços de partilha de conhecimento e da ação cognitiva regulada por outro: *um tira dúvida do outro* (diário de Rui em 22/03); *o trabalho de dupla é bom para ver que interpretações nunca são iguais e se complementam* (diário de AL 8 em 22/03).

1.3.2 Com a participação de todos

Nos trabalhos que chamei de *rodinha* (aulas dos dias 15/03; 29/03; 31/05; 05/06; 12/06; 18/06; 19/06; 24/06; 28/06; 01/07; 05/07; 15/07; 19/07) as cadeiras eram colocadas em círculo e toda a turma era convidada a promover e manter a

relação interpessoal assim como a negociar a compreensão em colaboração, no diálogo e na reflexão crítica partilhada pelo grupo. Este foi o caminho usado, por exemplo, para fazer as tarefas com títulos e subtítulos em 10 / 04 e 12/04; 18/06 (anexo C 5) e de reconstrução do diagrama em forma de texto de prosa contínua (05/06; anexo C 6).

Conforme palavras de uma aluna, transcritas da aula de 15/07, *o modo como se faz o círculo eu acho que compromete mais* (AL2 transcrição da aula de 15/07). De fato, era isto que eu procurava, uma forma de envolvimento no trabalho conjunto que possibilitasse a partilha e a mediação no processo de construção do conhecimento e do sentido do texto de tal modo que professor e aluno aprendessem e se comprometessem um com o outro (Mc Taggart,1997:6; 28 seções 2.1.4 ; 3.1.1 do capítulo III).

Numa proposta de ensino e aprendizagem colaborativa, cada uma das atividades representa uma situação social na qual se espera que o professor avalie o desempenho e a ajuda que os alunos necessitam e se estão se apropriando do conhecimento (Moll,1990/96:10). Não julgo através de testes como no ensino tradicional. As plenárias e as *rodinhas* para a realização de atividades, possibilitam-me promover a avaliação em grupo, aberta aos olhares de todos, à discussão. Sim, porque, quando a imagem dos alunos e do professor é a de indivíduos ativo, a concórdia, a neutralidade não é necessariamente o planejado; o que se espera é o debate, que cada qual defenda sua verdade ou justifique como a construiu.

Em seus diários reflexivos de 28/06 em resposta à pergunta *Qual a sua avaliação da aula de hoje?* quando se trabalhou em *rodinha*, identifiquei razões para julgar a introdução deste tipo de atividade como uma solução mágica para a partilha do saber, enfim, para o problema de dar oportunidade de voz, perguntar, ouvir a todos, conforme se observa nestes dados: *aproveitei as pistas dos colegas* (diário de AL6 em 28/06); *aula rica pela percepção do encaminhamento da negociação do outro* (diário de AL3 em 28/06);*houve troca de experiências* (diário de AL4 em 20/06); *o ler junto ajuda a levantar hipóteses e negociar com o texto* (diário de Rui em 28/06). Há dados , também, em que esta atividade é vista como sendo um recurso para educar o olhar do aluno: *a turma já tem ambiente* (diário de Cris em 28/06); para a construção de novas verdades: *adorei! Consegui ler o texto todo e aprender a fazer quadro!* (Elisa, transcrição da aula de 28/06).

1.3.3 Individuais com plenária

Cada aluno traz para a sala de aula sua própria verdade, objetivo e valor. Há alunos que têm seu ritmo de trabalho semelhante ao de Rodrigo que em seu diário de 22/ 03, em oposição aos outros participantes, julgou que *trabalhar em par foi mais difícil*. Uma outra aluna, depois de assegurar que gostava do trabalho em dupla, acrescentou: *o que não vale para mim é fazer uma leitura em conjunto porque uns pegam mais rápido e os outros não, então eu fico... de repente meu raciocínio mais lento* (Al 9, transcrição da aula de 22/03). Há, ainda, os que preferem atividades individuais porque: *uns têm um raciocínio mais lento... outros mais devagar; então eu fico atrasada* (AL 2 transcrição da aula de AL 01/07).

Uma outra questão a ser enfrentada surge! Segundo o pensamento vygotskiano, ou socio-histórico, a mesma ação ou tarefa básica pode ser conceitualizada de formas distintas por diferentes pessoas, embora o contexto que a cerca pareça ser bem semelhante (Coughlan & Duff, 1994:185). Também, a mesma atividade pode-se tornar diferente quando repetida pela mesma pessoa em outro momento. Assim sendo, incluí em meu planejamento a realização de atividades individuais (dia 20/03;10/04;12/04; 29/05; 03/06; 17/06/ 18/06; 12/07). Foram, contudo, como naquelas feitas em par ou trio, sempre acompanhadas de uma plenária. Uso este nome para designar a partilha da compreensão e dos procedimentos interpretativos, enfim, o processo de leitura com todo o grupo após a realização da leitura e sua tarefa, desta forma promovendo a reflexão-sobre-a ação e/ou a reflexão sobre a reflexão-na-ação (Schön, 1992:90-91).

No quadro 11, abaixo, apresento a distribuição recorrente e alternada dos diferentes tipos de atividades interativas. Uso T1 para indicar a primeira tarefa e T2 para indicar a segunda tarefa do dia.

A descrição e a análise destas atividades foram feitas por considerá-las como recursos de minha ação pedagógica. Podem não ser o instrumento único e fundamental mas é um complemento externo do contexto de interação e, conseqüentemente do processo de ensinar.

Estes procedimentos pedagógicos foram planejados muito embora eu estivesse ciente dos riscos e da própria tentação de, na prática, como professora, tomar dos alunos o lugar de controle ou de acontecer o inverso: os próprios alunos me cederem o controle.

A magia destes recursos ou soluções, contudo, depende da releitura de questões que advêm e são associadas ao diálogo e à autoconsciência e que se constituem o foco das próximas seções em que interpreto e discuto meu Tempo de Realização.

Quadro 11- Distribuição dos diferentes tipos de atividades interativas por data

Individual	Par	Grupo de três	Rodinha	Plenária
			15/03	
20/03				Plenária
	22/03			Plenária
	27/03			Plenária
	29/03 oral T2		29/03 T1	Plenária
		03 /04		Plenária
10/04				Plenária
12/04				Plenária
29/05				Plenária
			31/05	
03/06				Plenária
			05/06	
			12/06	
	14/06			Plenária
17/06				Plenário
18/06 T2			18/06 T1	Plenária
			19/06	
			24/06	
		26/06		Plenária
			28/06	
			01/07	
		03/07		Plenária
			05/07	
12/07				
			15/07	
			19/07	

Um roteiro geral com os textos e atividades de todo o curso se encontra no anexo D1.

2 Planos e realizações

Neste **Tempo de Realização**, não me detenho apenas na descrição da memória ou no registro de problemas identificados em relação à prática pedagógica e com eles nas mudanças no que havia pensado realizar; minha intenção é promover o diálogo entre a minha visão e a dos outros participantes do meu papel em sala de aula. Isto faço na seção 2.1 como caminho para tornar acreditável o que a princípio foi para mim surpreendente ou incerto em relação ao modelo pedagógico que planejei seguir.

De fato, na história de como se realizou a investigação de minha sala de aula, o diálogo entre planejamento e prática transformou-se em aprendizagem sobre minhas opções e conceitos. Nas seções seguintes, enfoco o que as minhas reflexões e a análise da realidade foram-me apontando e me ensinando sobre minha participação no processo de ensinar e aprender (seção 2.2) e as interações verbais em sala de aula (seção 2.3). Lembro, porém, que a visão crítica do que ocorre e a própria verdade que atribuo aos fatos é fruto de um processo lento durante o qual foram surgindo surpresas, contradições e certezas.

2.1 Surpresas: é assim que me vêm?

Nesta seção, minha ênfase recai no que aprendi quando à procura, em meus dados, por respostas para minha subpergunta de pesquisa: *como sou vista pelos alunos?*

O primeiro ensinamento me vem quando identifico o contraste existente entre o perfil de professor que havia planejado para mim e as responsabilidades que me foram atribuídas por meus alunos ao responderem uma das questões do questionário de sondagem aplicado ao se iniciar o curso, mais precisamente a de número 9 (ver no anexo A 5): *O que você espera do Curso de Inglês Instrumental II? O que o professor deste curso poderia fazer para desenvolver sua habilidade de resumir textos?*

Muitos declararam não saber indicar o que o professor deveria fazer para ajudar a desenvolver a habilidade de resumir. Lembro que o tema central do curso é

ler e resumir, ou seja selecionar informações de um texto. Rodrigo, contudo, mencionou que esperava que o professor viesse a *passar as estratégias e exercitá-las* (Rodrigo, questionário de sondagem). O mesmo acontece em relação a outro aluno por desejar que o professor *auente o conhecimento de inglês* (AL6, questionário de sondagem). Não há clareza, portanto, quanto às minhas atribuições; ou, a expectativa era que meu papel estaria limitado à transmissão de conhecimentos, a ser um provedor de estratégias e fórmulas, semelhante ao professor **modelo** descrito na seção 2.1.1 do capítulo III . Não era isto o que eu pretendia fazer; meu projeto era muito mais audacioso!

Minhas reflexões me orientaram para a importância de tornar explícito o propósito de ações pedagógicas planejadas, justificar e dividir o motivo do que faço, aliás, o procedimento proposto por Edwards & Mercer (1987) e discutido na seção 2.2.2 do capítulo III.

Meu poder de olhar, interpretar e construir verdades, contudo, não pode ser limitado apenas pelo que vejo na minha pessoa e por minha interpretação do que está fora de mim mesma; preciso também dos que os outros vêem. Assim sendo, na entrevista, realizada com os participantes focais na metade do semestre, após a décima- quinta e décima- sexta aulas, insisti em buscar o conceito dos alunos sobre meu papel no processo de ensino aprendizagem. Para isto incluí entre os tópicos a serem abordados as questões: *descreva o que faço em sala de aula, qual o papel do professor nas aulas de Inglês Instrumental II; você observou alguma mudança em mim como professora?* (anexo A 3)

As declarações de meus entrevistados deixaram transparecer novas atribuições assim como traços ou características de minha personalidade compondo o perfil que desenhavam para mim.

2.1.1 Minhas atribuições

Para completar a visão que os alunos tinham do meu papel em sala de aula busquei em meus dados as atribuições que eram dadas a mim ou a um professor por meus sujeitos focais. A análise dos depoimentos dos alunos, nas entrevistas, trouxe -me novas surpresas e com elas, ensinamentos: há uma redefinição de minha ação pedagógica, todavia as funções que me atribuem nem sempre são as mesmas.

Tomo como ponto de referência o perfil que é delineado para o professor nos quatro modelos de Bruner (seção 2 capítulo III) e o comparo com o que seria delineado pela descrição dos meus alunos. Verifico que nem sempre me vêem de forma idêntica. Por vezes, em suas descrições reproduzo o comportamento do **instrutor**: *Faz perguntas; dá explicações; faz entender e não decorar; dá uma coisa*

nova mas com raiz (entrevista com Elisa), meu papel, em sua descrição, é o de quem privilegia o conhecimento de princípios. Já Rui, por exemplo, parece atribuir-me a função de **facilitador**, de organizador de experiências, agindo de forma semelhante a do professor do terceiro modelo pedagógico de Bruner (seção 2.1.3). Não é difícil, em sua palavras, identificar sinais de que é o aluno quem descobre o conhecimento através de caminhos que lhe foram abertos: *o professor coloca a proposta, o material pros alunos construírem a aula* (entrevista com Rui). Ao professor, agora, é atribuída a função de *criar expectativa de novidade* (entrevista com Elisa).

É bem verdade que há sinalização para a partilha na co-construção da compreensão na leitura: ser a *quem compete fazer a ponte entre os conhecimentos e colocar a opinião do autor* (entrevista com Elisa), e explica *procurando diferenciá-la da opinião sua pessoal e do leitor* (entrevista com Elisa). Elisa, por sua vez, afirma ter o professor um papel *tão importante quanto o aluno ; de dar e receber* (entrevista com Elisa). Sou nesse caso o **colaborador**. É confirmado pelos demais entrevistados meu papel lado a lado com o do alunos ou associado ao deles. Com a mesma expressão de **construir juntos**, Cris e Rui justificam a função que me atribuem de ser **orientador e mediador**. Para Cris sou o orientador uma vez que **juntos**, professora e alunos, *chegam à conclusão, pensam, analisam dados juntos* (entrevista com Cris). Rui justifica sua visão dizendo ser o *mediador de toda a história*, e enfatizando acrescenta: *faz com que os alunos confrontem as idéias entre eles, passem pro grupo como foi o trabalho, aprendam a aprender*(entrevista com Rui). Ainda enfatiza ao indicar que minha aula não é *cospe giz*. Estas afirmações me levam a afirmar que é delineado também o papel do aluno fruto de como participam nas atividades interativas propostas: *faz com que os alunos participem, que cada um trabalhe ou contribua* (entrevista com Rui).

Inacreditável foi para mim, contudo, esta redefinição do meu papel. Causou-me surpresa, pois contrastava com dados registrados em meu diário quando ocorreram as entrevistas. Naquele momento não me sentia segura em relação à co-construção, ao processo de mediação na construção do saber. Afinal, em meu diário, inúmeras vezes, já havia registrado como em desencontro com o planejado:

- as muitas intervenções consideradas por mim desnecessárias;
- a existência de menor participação dos alunos do que julgava necessário para confirmar meu conceito de colaboração;
- os meus longos monólogos.

Além disso, neste período, anterior às entrevistas (14/06 e 17/06), para resolver estes problemas, já havia feito uso de artifícios na forma de dialogar sobre os diários, de dar instruções sobre as atividades e de apresentar os textos, conforme discutirei na próxima seção. Procurei mudar, aprimorar minha prática. Tais mudanças, entretanto, não foram percebidas pelos entrevistados.

Outro desencontro surge do julgamento unânime dos quatro alunos quanto às diferenças entre meu agir no Inglês I e no Inglês II. Elisa e Cris chegam a sugerir possíveis causas para esta mudança tais como: *o tamanho da turma; a maturidade dos alunos e o conhecimento que o professor tem deles* (opinião das duas, Elisa e Cris, nas entrevistas). Para Elisa, *you tá sabendo mais aonde vai* e acrescenta razões bem pessoais; *é questão de personalidade o Inglês I pra mim foi mais difícil e acho que sua netinha mudou você* (entrevista com Elisa). Esta aluna associa, portanto, o papel por mim desempenhado à minha personalidade e à informalidade. O nascimento de minha neta é a causa de ter tornado as aulas de Inglês mais fáceis, será?

Já Cris ainda arrisca a hipótese do Inglês II ser distinto do I por ser objeto de uma pesquisa, conforme se evidencia neste trecho da entrevista transcrito abaixo .

Cris: Oh do início do semestre até agora não notei muita diferença não. Não tô me lembrando. Do, do Inglês I pro inglês II tem aquele negócio que eu falei é uma coisa de pesquisa. Não sei se é porque que eu fiquei com a expectativa que é pesquisa, né? Muitas vezes é uma coisa minha não é uma coisa do professor.... eu é que tô percebendo. É uma coisa minha. é é é é. mas xô vê. No inglês I há aquela preocupação de de eu acho que no Inglês II há mais uma tranqüilidade dos alunos terem feito inglês I então você sabe com quem você tá lidando. Você sabe o perfil do aluno que tá ali. (entrevista)

Aliás, diante de tantos argumentos para justificar as diferenças entre os dois cursos, Cris não revê sua posição em relação às mudanças que para mim eram tão evidentes durante o desenrolar do Curso de Inglês Instrumental II. Com minha insistência: *Agora , você não notou mudança de comportamento meu durante todo o inglês II? Do início do semestre pra gora?* (palavras minhas na entrevista). Cris pensa e responde: *Não tô me lembrando. Não sei.*(entrevista com Cris)

É possível que o desencontro entre os dois cursos seja tamanho que ofuscou as mudanças mais recentes; entretanto, o certo é que há um contraste evidente entre minha visão e a dos alunos.

O que estes desencontros me dizem e me ensinam? O processo de mudança foi, por certo, **superficial**. É **lento** e envolve **inúmeros fatores**. Às vezes sou colaborador; em outros momentos deixo de o ser. Ensina-me, ainda, que vivemos experiências distintas e usamos referenciais diferentes para construir nossos conceitos; sem dúvida, meus alunos o fazem em relação ao ensino tradicional de sala de aula. Permanece, portanto, a dúvida quanto à visão que têm de lhes **dar abertura e liberdade**, fatores fundamentais para a partilha na construção do saber e do significado. Rodrigo sublinha que há liberdade para trabalhar, ver o texto, construir a aula. Creio ser este também o sentido atribuído por Rui quando diz que o professor dá *oportunidade à comunicação em geral; permite o debate aberto, que a conversa desvie de um lado pro outro* (entrevista com Rui). Esta forma de descrever minha ação pedagógica é interpretada por mim como relativa à possibilidade de dar a fala ao aluno, de compartilhar o exercício do poder e da responsabilidade.

Em dois segmentos da entrevista, Cris responde à pergunta: *E se alguém perguntasse que é que o professor faz? Como é a aula da Myriam?* (pergunta feita por mim na entrevista com Cris) Deixa claro o que entende por abertura, cenário para a co-participação professor-aluno: *Olha eu acho que é uma aula é é... que dá abertura pros alunos. Tipo assim quer ver? Que vocês acharam da aula, quais foram as dificuldades, as facilidades, e tal, hum, hum* (entrevista com Cris)

O fato, também, de Cris mais adiante mencionar que a professora *não vem com a coisa pronta; ser ou oferecer um leque de possibilidades dentro de limites* pode sinalizar para que o conhecimento assim como o sentido seja negociado em sala de aula. A mesma interpretação dou às palavras de Elisa ao declarar que *a professora problematiza uma situação para os alunos saírem dela* (entrevista com Elisa). Abertura para Cris é envolver o aluno e *convidá-lo a pensar e repensar as coisas* ou então *não manter distância* como ela mesma reafirma em outro momento. Todavia, questiono que limites são estes? Como os alunos saem da situação problemática? Será que estaria, também, sendo sinalizado que reproduzo o modelo do **facilitador** que organiza as circunstâncias e o contexto da atividade e acredita no aprendiz capaz de descobrir, de construir sozinho suas próprias teorias (cf seção 2.1.3 capítulo III)?

Estas considerações me apontam para a necessidade da reflexão crítica sobre minha ação pedagógica e de buscar, por outros mecanismos de investigação, elementos que permitam completar o conceito que os participantes têm de mim como professora. É isto que pretendo fazer a seguir. Afinal, posso ter parte da verdade e parte dela estar na visão que me foi trazida pelos meus entrevistados.

2.1.2 Características pessoais

Numa releitura das seqüências analisadas emerge outra questão sobre a qual refleti criticamente, fiz asserções quanto ao perfil que meus alunos me atribuem e que podem levar-me à resposta para a subpergunta de pesquisa: *como sou vista pelos alunos?* Muitas vezes, os meus traços pessoais apresentam-se entrelaçados às descrições de minha ação pedagógica. Para Elisa, por exemplo, sou *flexível; tenho sensibilidade* e explica que *percebo a dificuldade e a aprendizagem* (entrevista com Elisa). Continua a descrição: *sua aula é leve, alegre* (entrevista com Elisa). Sem dúvida, aponta características minhas que trago para a minha prática e que são necessárias para que haja liberdade e abertura em sala de aula. Todavia, a própria Elisa, mais adiante, afirma em relação ao meu comportamento: *ser firme, colocar de forma dura*. Claro que estas palavras poderiam ser interpretadas como uma contradição sinalizando que o conhecimento é imposto de forma rígida ou autoritária ou de que me oponho à liberdade. Desfaz-se o mal entendido, contudo, quando Elisa justifica, por fim, eu *ser macaco velho*. Em sua visão, minha experiência é fator positivo que me traz sensibilidade; me permite ser firme sem precisar, necessariamente, abrir mão da alegria.

Minhas reflexões sobre estas características pessoais, identificadas por Elisa, me conduzem a atribuir uma nova dimensão ao que me parecia um obstáculo à liberdade e abertura: *macaca velha*, portanto, experiente e *responsável*.

Na entrevista com a auxiliar de pesquisa, usada em sua dissertação de mestrado (Figueira, 1997:111-112) indiquei minha experiência profissional e formação, trazida de muitos anos atrás, quando a responsabilidade pela aprendizagem era toda do professor, como fatores que me dificultam seguir uma abordagem sócio-interacional de ensino-aprendizagem: *a gente se sente responsável pelo processo, ou porque isso foi passado pra gente, por formação e tudo mais...*

Dificuldade em razão de exercer o domínio sobre a interação (Figueira, 1997:111-112). Ainda acrescentei: *então é um empecilho de você se sentir o par mais competente, entendeu?* (Figueira,1997:111-112). Sentia-me como uma pessoa lutando para não ceder a outro o controle do diálogo. Descubro , agora, diante das palavras de Elisa que este obstáculo não deve ser temido, já que não são descritos como aspectos negativos em sua percepção do que ocorre em sala de aula e na de Cris. Para esta aluna , o contrato de responsabilidade entre professor e aluno, permite a abertura: *você tá pesquisando, então, tem muito mais seriedade no trabalho, muito mais seriedade... tem uma responsabilidade dos alunos com o professor e do professor com os alunos, né?* (entrevista com Cris).

Por outro lado, o fato de ser uma pessoa alegre, extrovertida, falante não passou despercebido pelos meus entrevistados; mas não desejo que a participação nos diálogos, no processo de ensino-aprendizagem, necessária para juntos construirmos o conhecimento, ocorra, simplesmente, em função de traços de minha personalidade. Se assim o for, em meu dia de mau humor não poderei ir à escola. Da mesma forma, não pretendo analisar minha prática julgando que o envolvimento aluno-professor e nossa responsabilidade no processo de colaboração ocorrem apenas em função ou devido à minha pesquisa. Daí, a necessidade de determinar com mais clareza o que faço e digo. São as questões que discuto nas próximas seções.

2.1.3 Desencontros e desafios

Como caminho para entender meu papel em sala de aula, nas seções 2.1; 2.1.1 e 2.1.2 procurei repensar minha percepção de minhas funções à luz das surpresas que me trouxeram as visões de meus alunos.

Não consegui desenhar com linhas definitivas meu perfil como professora desta turma. Houve desencontros e contrastes entre as descrições dos alunos entre si e a minha própria interpretação:

- do meu comportamento;
- das minhas atribuições e características;

- da minha responsabilidade em sala de aula;
- das mudanças que promovi ao longo do nosso percurso até a data das entrevistas.

Creio, entretanto, que esta foi uma etapa de importância em minha pesquisa-ação por alertar-me para: conceitos a serem revistos; a fragilidade das mudanças realizadas e a inconstância de minha participação nas atividades; propiciou, entretanto, a geração de novos itens que devo retomar e analisar com mais atenção em minha prática: tais como o tipo de interação verbal em que nos envolvemos e o grau de liberdade que os alunos têm para partilhar seu saber.

2.2 Como participo: agir ou dar instruções?

Já introduzi minha proposta teórica, no capítulo III que contraste, nesta seção, com o que minha prática me mostra sobre o papel que para mim planejei. Discuto a procura por soluções para problemas relacionados ao que faço e às instruções dadas em sala de aula a fim de poder redefinir meu perfil de instrutor, de treinador ou de colaborador. Meu agir é o de alguém que pensou em trabalhar lado a lado com o aluno, mais ainda em colaboração?

Com a segunda subpergunta de pesquisa, *como participo no processo de ensinar e aprender a ler?*, procuro na prática sinais de que a minha, ou melhor a nossa, participação é de quem ensina ao mesmo tempo que aprende reciprocamente. Para fins de discussão, divido o que me mostram meus dados em duas seções. Na primeira enfoco o que faço antes da atividade de leitura; na segunda abordo o que ocorre durante e após a leitura do texto e a realização das tarefas de resumo propostas. Finalmente, na seção 2.2.3 resumo as reflexões sobre minha participação.

2.2.1 Antes da leitura

Apresento, nesta seção, minhas reflexões e o que aprendi sobre como participo na preparação para a atividade de leitura. Em meus encontros com os alunos, regularmente, no início da aula cabia a mim determinar e distribuir o texto, ditar as normas de como iríamos trabalhar e resolver questões de ordem prática. Chamo de fase de **introdução**, estes momentos nos quais, geralmente, enquanto os alunos ficavam passivos, eu participava mais ativamente; por vezes, monopolizando o discurso e a interação. Aliás, posso dizer que este procedimento se assemelha ao de outros professores. Meu desejo, contudo, era que não se tornasse recorrente em minha prática um comportamento em que se

acentuasse em mim o perfil de instrutor, expositor de saber e de questões didáticas, fazendo uso do tipo de interação que se aproxima de um monólogo, do tipo de interação de **transmissão** segundo Van Lier (1994:77;cf seção 3.2.2 capítulo III). O questionamento e a interpretação da função de minha fala nesta fase da aula, levou-me a identificar três situações distintas e problemáticas em relação ao meu conceito de colaboração no processo de ensinar e aprender. A primeira diz respeito aos comentários que fiz dos diários dos alunos; a segunda, identifiquei na forma de abordar os *bilhetinho* que inclui no material (cf seção 1.1; anexo C4); finalmente, detectei problemas na própria apresentação do material.

Estendi-me muito nos comentários das respostas dos diários (refiro-me ao diário dos alunos) *Mas, isto não é aula também?* Eis o que registrei em meu diário de professor em 27/03. Creio que a nota acrescentada posteriormente *só me dei conta ao ouvir a fita e transcrever* (diário da professora de 27/03) me aponta a resposta para esta indagação. No retorno aos alunos de minha análise das *“folhinhas”*, isto é, dos seus diários reflexivos da aula anterior, perdi-me em meu discurso. Não era esta a aula que pretendi realizar.

Assim descrevo parte do que ocorreu em 27/03. Li alguns tópicos que havia selecionado destes diários e escrito na lousa. Com entusiasmo, fui acrescentando comentários: *Alguns perceberam isto* (apontando para o quadro, leio) *difícil* (escrito no quadro). A seqüência 1 comprova o quanto me alonguei em minha fala:

Seqüência 1 (27/03)

P: Quem aproveitou pra avaliar a atividade colocou assim: que é difícil, que o mais difícil era achar a característica (Lembra?) ou difícil porque faltava vocabulário. Uma colocou: a princípio achei fácil; depois achei difícil mas valeu! (transcrição da aula de 27/03)

Segui adiante na leitura do que se achava na lousa. Em seguida, não satisfeita, ao devolver-lhes suas *folhinhas* citei passagens assinaladas previamente nos próprios diários e reli minhas notas e observações. Passo, então, na seqüência 2 a determinar regras de apresentação dos próximos diários:

Seqüência 2 (27/03)

P:Inclusive eu vou pedir pra que vocês escrevam em cima da folha as perguntas que vocês estão respondendo..... Eu perguntei na última aula: como foi a experiência de hoje? Deixei em aberto.

Alguns olharam na experiência de outro dia o trabalho de grupo. Então deram opiniões como foi trabalhar em grupo.
(transcrição da aula de 27/03)

Sem dar a voz aos alunos, reproduzo a hierarquia tradicional do professor conhecedor, autocrata que transmite o saber a um aprendiz silencioso, não conhecedor, mantido sob controle.

Prossigui, ora fazendo críticas, *Um colocou por falta de vocabulário , por falta de tradução e eu quase tive um enfarte. Falar de tradução nesta altura do campeonato! e por falta de interpretação;* ora elogiando as respostas dadas, *E eu gosto muito de sugestões!;* citando as folhinhas, *dar mais destas atividade de quadro;* ora destacando aspectos positivos que foram mencionados, *Bom um colocou, porque vemos pontos de vista diferentes. Parece que na sala de aula muitos ficam calados e vocês não vêem o ponto de vista do outro* (transcrições de minha fala da aula de 27/03). Leio trecho de algumas folhinhas: *tenho medo de expor minhas idéias porque penso que é bobo e não falo.* Faço minha interpretação do que foi lido: *quer dizer em dupla tem mais oportunidade de falar.* Relembrei ainda o objetivo da atividade da aula anterior que estava sendo analisada nos diários dos alunos: *meu objetivo era mostrar para vocês que dependendo da coerência, daquilo que você projeta no texto os mesmos dados vão ter valor diferente.* Para confirmar esta minha asserção aponto uma das frases escritas no quadro e retirada dos diários. *Exatamente aqui.* Volto-me para a lousa e leio: *você pode realizar sobre o mesmo texto resumos diferentes dependendo do seu propósito* (transcrições de minha fala da aula de 27/03) .

A leitura destes dados me fazia sentir mais próxima a uma *ditadora* e frágil diante de meus propósitos; passível de ser envolvida pelo entusiasmo; já que a busca de motivos para este tipo de interação fez com que eu descobrisse o que ocorrera sem me ter apercebido do quanto havia me distanciado do diálogo. Não cuidei em envolver o aluno, em torná-lo participante da troca verbal. Creio que foram responsáveis por isso, primeiramente, o desejo de fazer com que tomassem conhecimento do que havia sido observado em suas *folhinhas* ou de dar-lhes um retorno de como seus registros eram analisados; também, a satisfação de identificar como viam os trabalhos de grupo e de como deixavam sinais de reflexão sobre o processo de ler e selecionar informações. Entretanto, nenhum destes argumentos impede que a descoberta deste comportamento me desperte para o desafio de policiar meu entusiasmo, e para o conflito entre a teoria e a prática, o planejado e o realizado. Penso em estratégias que evitem ou impeçam a repetição ou recorrência de tal fato: *Foi empolgação? Preciso me controlar. Trazer por escrito um resumo de apenas alguns tópicos selecionados dos*

diários dos alunos para eles lerem e discutirem (nota acrescentada ao meu diário após a transcrição desta aula de 27/03).

Tomei , então, algumas decisões. Continuei a ser quem interpreta, classifica, seleciona dos diários o que se apresenta para discussão mas reduzi o número de itens selecionados. Além disso, transferei este espaço de abordagem dos diários reflexivos para o final da aula. O tempo seria um dos policiais a me fiscalizar.

De fato, meu ímpeto e expectativa são menores na aula de 14/06. Na minha fala, comento os diários (confere seqüência 3 abaixo), contudo, de uma maneira rápida e objetiva.

Seqüência 3 (14/06)

P: Desta vez eu disse vocês podem responder o que quiserem, não vou direcionar. Dois ou três falaram da escolha do texto. MA fez uma obra de erudição que não tinha nada a ver com a aula. Poucos se prenderam a um olhar objetivo sobre o que fizeram.

Observa-se que não reproduzo mais os discursos monológicos e longos anteriores; meus comentários se reduzem a poucas palavras; um comportamento diferente daquele das primeiras aulas.

Em 03/07 identifico, novamente em meus dados, sinais de mudança em minha ação pedagógica. Sou eu quem abro o diálogo sobre os diários, realizado, novamente, no início da aula já que me sentia mais segura do controle de minha empolgação. Desta vez, porém, convido os alunos a tomar a palavra: *Alguém saberia responder ao Rodrigo por que eu estou dando as folhinhas?* (minha fala, transcrição da aula d 03/07) , pois não quero que a turma em geral fique silenciosa, passiva aguardando minha resposta às perguntas escritas por Rodrigo e Cris em seus diários da aula anterior.

Minha insatisfação tornou-se ou tornava-se maior durante as transcrições das fitas. Ocorria comigo exatamente o que foi assinalado por Nunan (1991:189): *é o professor quem fala a maior parte do tempo...e ao rever suas aulas ficam geralmente surpresos com a grande quantidade de fala que pronunciam.*

A comparação de gravações de diversas aulas comprova outro problema ou desencontro entre plano e sua realização, conseqüência recorrente de minha participação na fase de introdução. Diz respeito ao uso que fiz dos *bilhetinhos* que aparecem no material (seção 1.1 deste capítulo). Eu os incluí sem idéia de transformar sua leitura em objeto de reflexão, de discussão, de investigação sobre o processo de compreensão do que estava escrito. Seriam apenas *pistas* para o processo de ler o texto que viria depois. Todavia, alonguei-me com perguntas, dialogando sobre como construíram seu sentido, de tal forma que roubaram o lugar e o espaço para a leitura do texto e a realização da atividade prevista. Meu descontrole em equilibrar e administrar o tempo de aula descaracterizou o propósito para o qual foi planejado este recurso pedagógico.

Aliás, este fato se comprova pelos seguintes registros em meu diário: *pouco tempo para discussão em plenária* (diário do professor 03/04) ou ainda *perdi tempo demais com determinados comentários inúteis. Tenho que ser mais bate-bola!* (diário do professor em 29/03); em 18/06 anotei em meu diário: *alonguei-me nos comentários sobre os bilhetinhos aguardando a chegada dos alunos retardatários* .

Finalmente, quero destacar que minha participação nesta fase que antecede a leitura é marcada pela qualidade do ambiente social, isto é, o momento, a circunstância em que nos encontrávamos ou tipo de atividade em que nos envolvíamos (Díaz et alii,1990/96:133). Sem dúvida, a consciência de que estávamos numa fase de espera e introdução de trabalhos influenciou minha decisão e, talvez, a dos alunos de como agir e de nos envolver num diálogo. Aliás, acredito que tal fato faz com que surja outro problema relacionado a esta fase da aula: reflito sobre como apresento as atividades.

Tornam-se recorrentes trechos em que eu, anunciando a atividade , dou instruções: *Hoje vamos trabalhar com o retroprojeto, de dois em dois vocês vão ler as três perguntas que estão faltando, e separar no acetato a resposta bate-bola, mapeando no acetato as outras frases. Não apresentar só uma resposta mas procurem fazer todas* (transcrição de minha fala em 14/06).

O problema que destaco na análise de algumas seqüências, contudo, nasce de minha decisão de tornar explícito o propósito do que lhes proponho fazer; assim o faço com base no que foi discutido na seção 2.2.3 do capítulo III, quando tratei da co-participação no processo de ensinar e aprender. Lembro os argumentos apresentados por Edwards & Mercer (1987:169) para que o professor revele aos alunos suas regras, conhecimentos e metas. É isso que identifico na seqüência 4, ao propor a atividade dia 29/05 a ser realizada utilizando-se um texto de uma entrevistas com Jorge Amado publicada na Revista de TV do Jornal O Globo :

Seqüência 4 (29/05)

1. *Bom, agora nós vamos trabalhar, durante as duas outras aulas com entrevistas. Vamos resumir as respostas de entrevistas.*
2. *Porque trabalhar com entrevistas? Nós partimos da idéia de que ler é dialogar, discutir com o escritor. Há sempre um diálogo em que você procura tirar do texto uma resposta.*
3. *Numa entrevista nós vamos procurar ver como a pessoa responde. Cada um vai trabalhar um destes textos ((apontando para os diferentes grupos de pergunta e resposta)) Você vai ver o que este entrevistador quer saber e qual foi a resposta do Jorge*

Amado. Procurando discriminar na resposta o que ele diz a mais, o que ele assumiu que o outro sabia. Qual foi a informação que ele achou necessária dar para tornar coerente com a resposta. Você vai procurar perceber a intenção dele.

4. *Então, e se eu tivesse que transformar esta entrevista em bate-bola, se lembra daquelas entrevistas da Marília Gabriela.? É isso que você vai fazer.*

Na realidade, apenas nos segmentos 1 e 4, estou determinando a atividade, repetindo um procedimento, de certa forma inevitável, e, portanto, freqüente ou típico de diferentes salas de aula : *nós vamos trabalhar, durante as duas outras, aulas com entrevistas. Vamos resumir as respostas de entrevistas* (segmento 1). Já no segmento seguinte eu pergunto e eu mesma respondo. Dialogo, então, comigo mesma. Em minha fala além de fornecer-lhes um comportamento, auto-reflexivo a ser imitado, um dos recursos para se prestar assistência ao aluno em seu processo de aprendizagem (Gallimore & Tharp(1990/96: 177), deixo que minha fala ouvida, reguladora, possa, gradualmente, se interiorizar (Gallimore & Tharp, 1990/96: 176) e apresento-lhes conceitos. Com um pronome nós, plural de primeira pessoa, eu respondo minha própria pergunta. *Nós partimos da idéia de que ler é dialogar, discutir com o escritor.* Por que o pronome *nós*? Parece-me que procuro falar em nome da comunidade acadêmica indicando os princípios em que fundamento a decisão de trabalhar com entrevistas. Tomo a postura de uma conferencista formal. Complemento, assim, o conhecimento procedimental que será apresentado a seguir quando determino os passos com que eles poderiam realizar a tarefa: *Você vai ver o que este entrevistador quer saber e qual foi a resposta do Jorge Amado. Procurando discriminar na resposta o que ele diz a mais, o que ele assumiu que o outro sabia , qual foi a informação que ele achou necessária dar para tornar coerente com a resposta. Você vai procurar perceber a intenção dele* (segmento 3). Repito o comportamento do professor treinador (cf seção 2.1.1 do capítulo III), prescrevendo a ação a ser imitada, embora complementando a *receita* com os princípios ou os propósitos da atividade. Só então encerro, repetindo o enunciado da atividade proposta: *se eu tivesse que transformar esta entrevista em bate-bola, se lembra daquelas entrevistas da Marília Gabriela.? É isso que você vai fazer* (segmento 4).

Não é em relação ao meu modo de interagir na fase de introdução desta aula, entretanto, que meu questionamento ou minha reflexão se tornam mais críticos; mas ao compará-lo com a apresentação da aula seguinte do dia 31/05. Surpreendo-me

porque, se por um lado, privilegio apresentar-lhes meu propósito em lhes propor as atividades, por outro, esqueço-me de abrir espaço para que eles próprios reflitam e discutam sobre o contexto social em que se realiza a leitura e de relacioná-lo com a sua situação de leitor fora de sala de aula, o que poderia desenvolver sua capacidade de ação como leitor (Dolz & Schneuwly, 1998:76) discutida na seção 4.2, capítulo III.

É bem verdade que poderia justificar que assim procedi porque quando trabalhei com a turma, anteriormente, em Inglês I previ uma fase de pré-leitura em que se procurava identificar ou produzir propósitos para as leituras, questionar e problematizar o contexto de uso e de produção. Todavia, não posso tomar como pressuposto, que todos os meus alunos leitores, num grupo grande, tenham níveis de envolvimento nas atividades e de aprendizagem idênticos (cf seção 2.2.3 capítulo III). Aliás, a descoberta de tal problema fez com que me voltasse para as transcrições das plenárias e com isso verifiquei que, também, com frequência, deixei para enfocar estas questões quando refletíamos como se envolveram na construção do sentido. Contudo, esta falha foi minimizada em algumas atividades preparadas com título e subtítulo (cf seção 1.3 deste capítulo) que tinham como objetivo, justamente, criar um contexto para se discutir o propósito da leitura. Nas demais, reconheço que, muitas vezes, omiti minha pré-ajuda ao processo de ler. É isto que procuro mostrar com a análise da seqüência 5.

As carteiras, em 31/05, foram dispostas em círculo, pois a leitura deveria ser feita em grupo, em *rodinha*. Consultando o meu diário de professora, constatei que, para esta aula, havia planejado trabalhar apenas com o título e o subtítulo da entrevista assim como com a apresentação que faziam, novamente, de nosso escritor Jorge Amado, mas desta vez publicada na revista *Newsweek* (anexo C.1). Com isto procurava abrir espaço para que os alunos transferissem para a leitura deste textos procedimentos e conhecimentos que procuramos construir em aulas anteriores sobre a relação semântica entre o título e o subtítulo, de modo a produzir propósitos para a leitura do texto.

Seqüência 5 (31/05)

1. *P: Eu escolhi para ler uma entrevista porque no caso da entrevista você tem caracterizado o discurso de um em função da pergunta do outro. Um faz a pergunta e o outro responde. E nós vamos selecionar aqui o que é importante .*

2. *P: O que é importante? É responder a pergunta do entrevistador. Dificilmente ele ((apontando para o retrato do entrevistado)) só diz aquilo que ele((apontando para o entrevistador)) quer.*
3. *P: Nós temos um caso na nossa televisão de um tipo de entrevista deste, da Marília Gabriela que é bate-bola. Um pergunta; o outro responde só o que interessa.*
4. *Al: Ping-pong.*
5. *P: Ping-pong. Bate-bola. Mas não é o caso aí. Agora vocês vão ler, ver qual a intenção do autor e pegar o que ficaria na resposta bate-bola. Depois vocês vão ler e ver o que sobrou.*

Nota-se que há um paralelismo ao comparar a função de minha fala na introdução das atividades nestes dois dias. Verbalizo minha reflexão, faço minha exposição isolada já que não haviam sequer iniciado a leitura; determino o que fazer, apresento meu motivo da escolha do texto (segmento 1) e logo a seguir dialogo comigo mesma (segmento 2) *O que é importante? É responder a pergunta do entrevistador*. Estes trechos assim como o da seqüência anterior, tornam evidente o que Markovà (1990:9) assinala sobre a natureza dialógica dos monólogos em que na outra extremidade estou eu mesma (cf seção 3.1.2 do capítulo III).

A interferência feita pelo aluno e como a recebi levanta a questão do conceito de que o tempo de pré-leitura é do professor. Torna-se evidente que o aluno procura contribuir, participar mostrando compreender as instruções do professor, propondo, inclusive, um novo nome à atividade. (segmento 4). Nota-se que confirmo o título de *ping-pong* mas de imediato retomo a agenda a ser cumprida: *Mas não é o caso aí*, ou seja, não é o que desejo que se discuta. Envolve-me, então, na descrição da atividade. É verdade que numa abordagem vigotskiana espera-se que o professor crie atividades que facilitem novas formas de mediação; isto era o que eu pretendia ao dispor a turma em círculo para que todos juntos discutíssemos nossas leituras; mas, então, por que silenciar o aluno, impedi-lo de falar? Creio que por julgar que o espaço da introdução é meu, tomo-o só para mim sem permitir a interferência do outro que se mostrou disposto à participação. Prossigo no meu discurso monológico que se desenvolve *num espaço silenciado e não num espaço com silêncio ou em silêncio* (Freire,1996:132). Reproduzo, portanto o perfil do professor instrutor (cf seção 2.1.2 do capítulo III) preocupado em transmitir normas, princípios e leis. Não é isto o que Edwards & Mercer (1987:168-169) propunham quando alertavam o professor para a arbitrariedade de apenas determinar o que fazer em sala de aula.

A justificativa de minha intenção ao propor a atividade *bate-bola* foi um procedimento desnecessário nesta aula, transformado, posso dizer, numa prática mecânica, rotineira já que na aula anterior havia trabalhado com este mesmo tipo de atividade. Por que não convidar um aluno para identificar o porquê do que lhe estava sendo proposto?

Estas reflexões sobre minha participação me dão a certeza da dificuldade de se prever comportamentos. Alertam-me para o fato de que alunos e professores podem estar juntos mas trabalhando mecanicamente e, portanto, para a necessidade de desautomatizar estes comportamentos e conceitos (cf seção 2.2.3 capítulo III).

2.2.2 No momento da leitura

Novamente, busco, em minha prática, sinais que possam me indicar como participo do processo de ensinar e aprender. Tendo em vista os quatro modelos de pedagogia popular de Bruner (1996; cf seção 2.1 do capítulo III), procuro evidências que completem o meu perfil de professora e confirmem se sou instrutora, modelo, organizadora de experiências ou colaboradora. Nesta seção, reflito sobre o que faço e sobre o tipo de instruções que dou das atividades interativas propostas.

Duas situações distintas ocorrem. Numa delas eu, realmente, não planejei participar explícita ou diretamente durante a realização das tarefas; na outra eu tinha um papel a desempenhar na leitura e na atividade.

Quanto à primeira situação, na seção em que tratei das atividades didáticas já anunciei meu propósito de realizar atividades de leitura proporcionando aos alunos maior controle e envolvimento em sua aprendizagem, nas negociações, cedendo o lugar de par competente a um dos componentes dos pequenos grupos (cf seção 1.3.1). Assim, nestes momentos, a minha participação estaria apenas restrita, à organização do ambiente e dos elementos que envolvem o trabalho dos grupos ou individuais.

Meu planejamento para a segunda situação era bem diferente, tendo em vista o modelo teórico em que fundamentava minha prática, propus atividades que faríamos juntos em colaboração, para as quais pretendia oferecer a direção ou a mediação necessárias aos alunos até que assumissem o controle do processo de ler (Moll,1990/96:10).

Passo a abordar os problemas que surgiram quando as leituras eram feitas com a colaboração de todos *em rodinha* (cf seções 1.3.2) e aqueles relativos às atividades de plenária (cf seção 1.3.3).

É bem verdade que o nosso primeiro contato com o texto foi sempre individual e silencioso; afinal, eu mesma precisava reler o texto. Só após alguns instantes, partindo da tarefa proposta, começávamos a refletir e dialogar sobre os caminhos a seguir ou seguidos, para a negociação ou a partilha do sentido construído. Percorriamos, então, os passos que, geralmente, marcam o encontro professor-alunos, ou seja, eles aguardavam até que eu sinalizasse o início e assumisse o controle e a organização da atividade.

Em uma releitura de descrições e comentários contidos em meu diário, contudo, deixam transparecer sinais de preocupação e cuidado, assim como dificuldades, em abrir espaço para o diálogo e a reflexão. Verifiquei, por exemplo, que a participação controlada apenas pelo professor foi sendo redefinida. Todavia, como é lento o processo de mudança! Só em 12/06 anotei em meu diário: *Aula boa. Fiquei satisfeita com a participação dos alunos eu menos saca rolha* (uso esta expressão para indicar as várias perguntas que tenho que fazer para envolvê-los na interação). *Discurso de professor e aluno tendeu mais para conversa sobre política. O tema ajudou a discussão* (diário do professor de 12/06). Em 05/06 consta a observação: *Boa participação, equilíbrio na interação professor e alunos. Muitos participaram da interação voluntariamente.*

Antes, porém, vejo em meu constante questionamento à procura de causas que acentuam ou marcam a assimetria na participação em sala de aula, sinais recorrentes de minha inquietação sobre como conduzi os trabalhos de leitura em *rodinha* e/ou em plenária. Em 31/05, após a greve, lê-se em meu diário: *maior participação mas o professor ainda assim conduzindo a interação*. Era a décima aula , assim acrescentei meu questionamento ou minha busca de justificativas para nosso comportamento: *Volta da greve? Pelo texto?* (diário do professor em 31/ 05).

Aliás, a expressão **ainda** insiste em reaparecer na quarta aula do curso: *ainda eu saca-rolha; ainda com momentos de silêncio; ainda apáticos* (diário do professor, 27/03). Marco assim a expectativa da leitura não estar sendo realizada de forma colaborativa e também porque meu saber prático me segredava que embora difícil não era utópico os alunos se envolverem e verbalizarem os procedimentos usados no processo de ler.

Assim sendo, foi com insatisfação que observei: *foi dada a oportunidade de refletir em par mas houve pouca verbalização no grupão (em plenário). E a seguir: Será inibição? atividade nova? Querem fórmula pronta? Será desconhecimento? Fizeram no chute inconscientemente sem controle do processo?* (diário do professor de 22/03). Este comentário, sem dúvida, se refere a uma atividade de plenária e não de leitura em grupo e com ele anuncio outro desafio a enfrentar.

Para melhor compreender como participava nas plenárias e nas leituras em grupo, procurei identificar e refletir sobre quem falava, para quem (cf seção 3.1.5, capítulo II;). Às vezes, dirigia-me ao grupo como um todo, procurava refletir com a turma sem exceção; em outros momentos dirigia-me apenas a alguns.

Outro obstáculo, entretanto, para identificar minha participação na construção do conhecimento está no fato de verificar que há segmentos em que não se torna possível, num trabalho com um grupo grande, distinguir se minha assistência está sendo dada ao desempenho do aluno como indivíduo, sujeito, ou participante da construção do saber durante ou após a leitura. A leitura é uma atividade complexa e, como vimos, envolve diferentes procedimentos que se entrelaçam e se completam (seção 4.2 capítulo III). Assim, cada aluno os usa em ritmo e de forma diferentes (cf seção 2.2.3 capítulo III) . Creio que tal fato se torna evidente, por exemplo, quando procuro dar a palavra a AL 2: *E você como fez a leitura?* e esta aluna me responde: *Nem comecei.* (dados de transcrição de aula de 19/06). AL2 mostrou não seguir os passos de seus colegas de grupão.

A comparação de dois diálogos que transcrevo e analiso a seguir (seqüências 6 e 7) torna evidente outra dificuldade de determinar minha co-participação, ou seja, de envolver-me e também todo o grupo na co-construção do conhecimento. Nos dois trechos vejo-me procurando colaborar no processo de aprendizagem e de leitura, durante a realização de uma tarefa sobre pares de títulos (descrita na seção 1.2.1 deste capítulo) em que se procurava relacionar as informações do título repetidas no subtítulo.

Seqüência 6 (10/04)

1. *P:Ah. E o que é linfócito? Quem não sabe o que é linfócito? Quem não sabe e que é de outras áreas? ...Todos mudos? Então todos sabem, não é?*
2. *AL2: São leucócitos , as células brancas do sangue.*
3. *AL3: Células do sistema linfático.*
4. *P:É. Células do sistema linfático, Rodrigo?*
5. *Rodrigo: Creio que sim.*
6. *P:Se ele que é de biologia crê que sim, o que achamos nós?*

Seqüência 7 (dia 10/04)

1. P: *Qual é a informação do texto que você vê repetida?*
2. AL2: *Peru*
3. P: *Peru. Só?*
4. AL2: *Inca é do Peru , não é?*
5. P: *Eu não quero a mesma palavra eu quero a informação que ele dá. Palavra, não; quero idéia.*
6. AL2: *Eu pensei em palavra.*
7. P: *O que este termo quer dizer? **Incan** você sabe o que é isto?*
8. AL2: *É asteca...é povo. ((risos))*
9. P: *((impaciente)) Explica direito vai. Aquela coisa o quê? São os primos-irmãos dos maias e astecas. O que é Incan aí? **Como as duas descobriram no subtítulo?** ((dirijo-me a duas outras alunas AL e AL1))*
10. AL6: *No subtítulo diz: “Os que moravam no Peru antes da conquista européia”*

Discuto minha participação e a ação pedagógica de minhas perguntas no processo de colaboração a partir da distinção feita por Gallimore & Tharp (1990/96:173:178). Lembro que estes autores distinguem as perguntas que prestam assistência ao desenvolvimento do aluno daquelas que permitem descobrir a sua autonomia e identificar a ajuda necessária (cf seção 2.2.1 do capítulo III). Início as duas seqüências com perguntas avaliativas; formulei ambas para que pudesse elaborar minha instrução. A questão que desejo explicitar, entretanto, surge não do que aproxima meu interrogatório nas duas seqüências (6 e 7), mas em relação a como faço a alocação de minhas perguntas. Enquanto o diálogo da seqüência 7 se inicia e se desenvolve com as perguntas sendo dirigidas sempre à aluna AL2; no anterior, primeiro me dirijo à turma em geral *Quem não sabe o que é linfócito?* (segmento 1) para então me dirigir a Rodrigo: *Células do sistema linfático, Rodrigo?*.

O desencontro entre estes dois episódios me desperta para o fato de que, no diálogo da seqüência 6, AL 2 e AL 3 contribuem e participam da interação; já Rodrigo, aluno da área biomédica, se manteve calado. Por sua vez, na seqüência seguinte 7, se o questionamento não fosse dirigido apenas a AL2 talvez ela não me responderia e permaneceria insegura quando à compreensão do texto e da atividade.

Quando trabalhando em grupo, para definir meu papel de colaborador, outros obstáculos a serem vencidos surgem da interpretação do turno 9 da seqüência 7. Nele procuro fazer com que AL e AL1 verbalizem como haviam descoberto o sentido de **Incan**. Momentos antes quando faziam a leitura silenciosa, neguei-me a dizer onde ou como descobri-lo. Sozinhas chegaram a solução de seu problema. Minha recusa levou-as certamente a interagir com o texto e chegar ao sentido. Se

outros leitores além de AL2, AL e AL1 enfrentaram obstáculos, não os identifiquei. Se existem, deixei de caminhar com eles, de levá-los a refletir-na-ação (cf seção 2.2.2 capítulo III) individualmente e em grupo. Eis outro desafio a enfrentar! Quanto tempo devo dar-lhes para pensar? A quem e como devo dar assistência, permitindo que se apropriem de conhecimentos e realizem sua leituras com autonomia? Para uma situação de sala de aula, tendo em vista que cada aluno, por certo, chega em momentos distintos à auto-regulação e à automatização (Gallimore &Tharp, 1990/96:182), torna-se difícil ir ao encontro de cada aluno, individualmente, para negociar e partilhar nosso reflexão e saber ou para determinar a assistência necessária ao seu desempenho. Associo esta minha insegurança e cuidado às palavras de Rui ao descrever meu interesse em sempre fazer *uma avaliação do que os alunos pegaram, do que está sendo passado, de ver como é que tá frente os alunos* (dados da entrevista com Rui).

Minha proposta inicial para enfrentar os desencontros que me levam a duvidar de que minha participação no processo de aprendizagem e de nossas leituras é sinônima de co-construção está em oferecer atividades alternadas com grupos menores de modo a poder coordenar as interações e/ou perceber os alunos colaboradores e distribuí-los em diferentes grupos. É isto que tinha em mente quando propus a atividade feita num grupo de três em que um deles observasse e relatasse depois em plenária as inquietações e os conceitos partilhados e negociados (dia 26/06 e 03/07).

Pelo que mostram meus dados, para trabalhar em grupo e nele identificar o papel que para mim planejei, terei que aprender a conviver com a incerteza, com a espera e com a diversidade. De fato, a participação do professor modelo ou instrutor num trabalho de grupo não gera incertezas já que ao ditar regras, princípios, teorias ou ao mostrar receitas de como agir, para um ou para muitos alunos, terá por certo cumprido sua missão. O mesmo não ocorre com o professor colaborador, pois não lhe basta trabalhar com seus alunos se o faz mecanicamente; nem dar instruções que se assemelham a imposições. Este terá que esperar que sejam gerados comportamentos auto-reflexivos e partilhados o que implica na reeducação de si próprio e de seus alunos. Terá ainda que questionar a diversidade, já que seus alunos não realizam suas funções mentais de forma automática ou seguindo passos em ritmo idêntico conforme discutido nas seção 2.2.3 do capítulo III.

Ao discutir trechos de nossos diálogos em sala de aula, nas seções 2.3.1 e 2.3.2, complementarei algumas questões aqui levantadas pois meu perfil e minha participação podem estar contradizendo o papel que planejei desempenhar; ou posso estar sendo colaborador apenas para alguns alunos e para outros ser um organizador de experiências (cf seção 2.1.3 do capítulo III).

2.2.3 Minha participação

Resumo nesta seção o que enfoquei nas duas anteriores. Nelas procurei identificar em minha prática traços que me mostrem como se realiza minha participação em sala de aula. Não insisto em dizer co-participação ou co-construção, conforme planejado, já que não é isto que ocorreu pelo que foi discutido na seção 2.2.1.

É bem verdade que aponte e discuti mudanças, fruto de artifícios e de reflexão crítica deste **Tempo de Realização**, difíceis de serem promovidas, embora algumas despercebidas por meus alunos (cf seção 2.1.1 deste capítulo). Todavia, não posso negar que pelo que narro nesta seção minha participação se faz impondo instruções, sem o fazer junto.

Os recortes de minha prática que enfoquei na seção 2.2.2, contudo, dariam uma resposta diferente à subquestão de pergunta: *como participo do processo de ensinar e aprender*. Trabalhamos juntos mas nem sempre ou nem todos em colaboração.

Há , portanto inquietações, insegurança e indeterminação em relação ao meu perfil em sala de aula.

2.3 É assim que dialogamos?

Os problemas levantados em minhas reflexões sobre as plenárias ou as leituras em que a turma toda participava estão intimamente relacionados a outra questão de pesquisa: *como dialogo com meus alunos?* São minhas considerações sobre as respostas de minha prática a esta pergunta o que passo a abordar.

Este estudo me demonstrou que, em sala de aula, não houve um modo único de interagir. Mas, em que momentos, por que motivo ou com que objetivo fiz uso de diferentes tipos de diálogo, de troca verbal com meus alunos? Procurei descobrir por que privilegiei esta ou aquela forma discursiva em sala de aula e repensar seu uso, tendo em vista que, para entender e aprimorar meu papel de colaborador em minha ação pedagógica, não me basta apenas constatar o que ocorreu ou se foi feito de forma recorrente. Afinal, ao se estudar uma situação de sala de aula torna-se necessário pensar na natureza do saber que se tenta comunicar, mas também na ação pela qual o professor garante a comunicação deste saber (Lerner, 1996:95).

Subdividi esta seção em quatro partes, nas três primeiras (2.3.1; 2.3.2 e 2.3.3) enfoco e discuto o que aprendi sobre os tipos de interação em sala de aula segundo Van Lier (1994), que usei

para analisar meus dados (cf seção 3.1.5 do capítulo II). Na seção 2.3.4 reflito sobre minha resposta à subpergunta de pesquisa: *como dialogo com meus alunos?*

2.3.1 O questionamento

Parte da resposta à subpergunta de pesquisa : *como dialogo com meus alunos?* é dada da seguinte forma: questionando-os. É esta resposta que passo a enfocar e o que me ensina sobre o planejamento de minha prática de sala de aula.

Na seção 2.2.2 deste capítulo, discuti minha insatisfação diante da incidência de situações em que eu me tornava o questionador. Em nossas trocas verbais, eu fazia uso não apenas de uma mas de várias perguntas consecutivas, dirigindo-as a toda a turma ou alocando-as a um só aluno como forma de ampliar nosso conhecimento. Em outras palavras, escolhia o formato de **recitação**, segundo Van Lier (1994). Na seção 3.1.1 do capítulo III, concentrei-me em analisar as qualidades inerentes a este tipo de interação, aliás, considerado por muitos, como o produzido por muitos professores em sala de aula e em situações de ensino-aprendizagem. Destaquei os motivos dos cuidados de não me apoiar em seu uso em sala de aula, pois acentua a autoridade do professor e alimenta um comportamento mecânico, já que desconsidera a função dialógica da linguagem. Lembro, contudo, que na seção 2.2.1 do capítulo III, incluí o questionamento como meio de assistência à aprendizagem com base na proposta de Gallimore & Tharp (1990/96). Assim sendo, procuro, diante de meus dados, repensar as razões do emprego do tipo de interação de **recitação** (Van Lier, 1994) e os obstáculos para excluir ou restringir sua frequência em minha sala de aula.

Enfoco, primeiramente, um incidente ocorrido já bem ao final do semestre, em 05/07, quando recebi a visita de uma aluna do Curso de Graduação em Português-Inglês. Veio gravar duas de minhas aulas para fazer um trabalho exigido por uma das matérias de seu currículo. É uma situação não planejada, mas procurei usá-la para envolver meus alunos no diálogo, na reflexão crítica sobre suas ações e nosso curso. Neste dia, eles estavam colocados em círculo e prossegui seguindo os passos de nossos trabalhos com a distribuição das folhas e apresentação das atividades. Convidei-os, então, para que descrevessem, fizessem a apresentação do curso à nossa visita, depois de justificar sua presença. Após uma pausa formulei minha primeira pergunta *por que esta disposição diferente de sala de aula?* (transcrição da aula de 05 /07). Minha expectativa é de que esta fosse apenas uma pergunta-convite ou um simples sinal para que iniciássemos nosso diálogo. Ressalto que já não registrava mais em meus diários que meu comportamento era *de saca-rolha*, uma vez que não havia mais necessidade de insistir, instigar, sinalizar ao aluno para o fato de que sua participação em nossos diálogos era muito bem recebida. O silêncio que ocorreu como resposta, contudo, gerou uma nova pergunta minha, mais outra e a volta ao padrão de interação em que eu conduzo um interrogatório. Minha surpresa diante deste fato levou-me a analisar seu valor pedagógico, as limitações que lhe são inerentes e a causa de sua ocorrência. Identifiquei três razões para o uso desta forma de interagir, que interpreto como :

- estratégia usada para animar o diálogo;
- recurso para o aluno atingir a meta ou o objetivo por mim proposto;

- introdução a outros tipos de interação.

Para justificar meu ponto de vista, busco primeiro refletir e interpretar as possíveis causas da mudança no comportamento de meus alunos. Provavelmente, participar do diálogo ou avaliar nossos trabalhos diante de uma visita, uma *estranha em nossa sala de aula*, deve tê-los inibido. Além disso, é provável que tenham ficado confusos diante do imprevisto do tópico que eu havia proposto para o nosso diálogo. Todavia, não me dei conta destes fatores ou optei por desconsiderá-los. Preferi insistir em meu propósito, usando minhas inúmeras perguntas para não permitir-lhes o silêncio. Isto exemplifico com a análise da troca verbal que ocorreu.

Seqüência 8 (dia 05/07)

1. *Rodrigo: É um trabalho em grupo, né?*
2. *P: É um trabalho em grupo. **Que trabalho em grupo?***
3. *Rodrigo: A dinâmica.*
4. *P: A dinâmica de sala de aula que eu procuro fazer em grupo E a gente sentado assim ((o professor faz um gesto com a mão para indicar as cadeiras em fileira, como nas aulas tradicionais)) **não dá pra fazer em grupo também?***
5. *AL1: Eu acho que ocorre aqui um comprometimento maior. O modo como se faz o círculo eu acho que compromete mais.*
6. *P: Hum, hum. **Agora eu só trabalhei em círculo? que mais? que outras maneiras de disposição de sala nós usamos?***
7. *AL1: Não. O grupo trabalhou muito com slides.*
8. *P: Slides não, retroprojeter.*
9. *AL1: Retro, né?*
10. *P: **Que mais só isso?***
11. *AL2: Nós fomos pra uma sala separada.*
12. *P: Separada. Pra trabalhar em três juntos. **E por que você acha? Qual foi o objetivo de trabalhar em grupo? Trabalharemos dois ou 3 no texto? O que é que eu queria? Por que não dava aquela aula tradicional?***
13. *AL1: **Você quer detectar como é que cada pessoa começa a leitura.***
14. *P: **Você acha que meu objetivo é detectar como cada pessoa começa a leitura. E eu precisava botar você longe inclusive na outra sala pra descobrir isto?***
15. *Cris: **Nós mesmas, um sentir como é que o outro faz, como é que cada um faz a sua parte.***

A pergunta *que trabalho em grupo?* (turno 2) poderia ter sido gerada pela necessidade de obter mais esclarecimento ou a elicitación da informação dada. Entretanto, esta afirmação não se aplicaria às demais, em especial às do turno 6 ou 10 que, em minha interpretação, transcendem à curiosidade: *Que mais? só isso?*. São sinais de insistência a que o aluno participe, estão mais próximas daquelas que

Coracini (1995:80) classificou como *perguntas–animação* que o professor usa para animar a aula, a fim de que os alunos não fiquem silenciosos ou talvez das que ela vê como *perguntas incitativas*, usadas para provocar e estimular, incitar respostas mecânicas. De fato, com minhas perguntas, obtive respostas monossilábicas : *A dinâmica* (turno 3), rápidas, geradas quase que de forma automática. Não posso dizer que tenha proporcionado aos alunos *o exercício do discurso e do pensamento* (cf seção 2.2.2 do capítulo III), porém, diferentes alunos se fizeram ouvir, esqueceram sua inibição e concordaram em participar da interação; e sabemos da importância da interação social para o modelo teórico em que procuro fundamentar minha prática.

Fica bastante claro também que, na realidade, minhas perguntas são feitas para respostas que eu já as conheço: *agora, eu só trabalhei em círculo?* (turno 6) ; *que outras maneiras de disposição de sala nós usamos?* Todavia eu as formulo (turno 4) e reformulo, de diferente formas: *E por que você acha? Qual foi o objetivo de trabalhar em grupo? Trabalharemos dois ou três no texto? O que é que eu queria, porque não dava aquela aula tradicional?* (turno 14) até obter a resposta desejada. Aliás, embora meu convite seja para que alguém dê sua opinião (*por que você acha?*), a resposta não é aceita e com nova pergunta conduzo Cris (turno 15) a afirmar o que eu desejava ouvir. Lembro, porém, que tinha um propósito, um objetivo a atingir como ocorre em situações de sala de aula. Há sempre um saber a ser ensinado, um comportamento a mudar, uma tarefa que deve ser cumprida com base nas verdades em que o professor acredita. Não se pode negar que com esta atitude procuro controlar a interação, impor-lhe uma direção sem nenhum cuidado em mitigar a assimetria de nossas relações. Afinal, embora haja vários participantes (Rodrigo, AL1, AL2, Cris), na realidade, eles interagem respondendo a perguntas formuladas apenas por mim. Ainda mais, sou eu quem determina o quanto o seu turno irá se prolongar , qual o tópico a ser abordado. Posso argumentar que, de início, no conceito de internalização, a assimetria se torna inevitável (seção 2.3.1; capítulo III) e que o processo colaborativo não implica em que haja igualdade de responsabilidades. Lembro, contudo, que a auto-regulação presume autonomia, portanto, maior simetria; e que, por sua vez, na visão de ensino colaborativo, a simetria pressupõe oportunidade de partilha e negociação de verdades (seção 2.2.3 do capítulo III). Afinal, com base nas palavras de Gallimore & Tharp (1990:192) *quem aprende pode ter algo mais a dizer além de respostas já conhecidas dos professores* .

Estas considerações me alertam para a necessidade da reflexão crítica de forma a ter clareza sobre as razões pela qual está sendo usado o questionamento, e a análise de minha prática me mostra que nem sempre isto é claro. Afinal, não se pode esquecer que o tipo de interação em que o professor pergunta, o aluno responde e ele avalia, é típico da situação de aprendizagem (cf seção 3.1.1 capítulo III) e isso pode se transformar num comportamento automatizado ou fossilizado (cf seção 2.2.3 capítulo III) do professor e do aluno que aguarda ser questionado.

Para aprimorar meu papel de colaborador não posso me furtar a responder o que estou priorizando: a imposição de conceitos ou a promoção da autonomia do aluno? Meu questionamento está sendo apenas uma ponte? Com isso chego à outra função que identifico para o uso do questionamento como recurso pedagógico: ser a ponte, a introdução para outras formas de interagir, conforme se tornará evidente em diferentes seqüências que serão analisadas na próxima seção. Aliás, aqui mesmo, neste diálogo, em sua resposta, Cris não se limita mais a dizer apenas um *sim* ou *não*. Prefere revelar seu pensamento, fruto de sua auto-reflexão.

2.3.2 Transação ou transformação

Minha resposta à pergunta *como dialogo com meus alunos?* pode ser também a seguinte: *através dos tipos de interação de **transação** ou de **transformação*** (Van Lier, 1994). É isto que abordo nesta seção.

Na seção 2.2.2 deste capítulo, meus dados deixaram transparecer o interesse que tenho em criar espaços e momentos para que em nossas trocas verbais eu e meus alunos, como pensadores e colaboradores, possamos refletir e participar do processo de aprendizagem, nos tornando negociadores do sentido de nossas ações. Aliás, o modelo teórico em que procuro fundamentar minha ação pedagógica me convida a assim proceder; afinal acredito que é pela mediação do outro e da palavra que iremos construir novas verdades (cf seção 3 capítulo III).

Verifiquei, contudo, que para que isto ocorresse eu deveria, primeiro, aprender a ouvir meus alunos; segundo, ajudá-los a aprender a perguntar, falar e refletir; finalmente, ceder-lhes a voz. Escolhi incidentes para narrar e discutir como reconheci estes ensinamentos na análise de minha prática.

O primeiro que proponho relatar gira, justamente, em torno do ouvir e do questionar; mais precisamente, em torno da necessidade de se estimular o aluno a perguntar, a ser curioso e o professor a ouvir, para que se promova de fato o vai-e-vém de perguntas e respostas.

Por acreditar que o diálogo não se limita à comunicação oral, face a face, mais de uma vez sugeri a meus alunos a utilização de seus diários reflexivos para que me interrogassem, tirassem

dúvidas e formulassem questões sobre fatos relacionados ao curso e às nossas ações. Esta opção me permitiria acentuar nestes diários seu perfil de recurso pedagógico já que abrangeria não só a redação de respostas a minhas perguntas ou aos tópicos por mim propostos mas também se levantariam questões que surgissem do olhar investigador dos alunos ou do seu processo de reflexão sobre os tópicos que lhe foram apresentados. A seqüência 9, contudo, mostra justamente que formular perguntas não é uma prática freqüente entre os alunos. As palavras iniciais do professor evidenciam esta minha asserção: *Eu pedi que se vocês tivessem uma pergunta que a colocassem pra mim. E só dois fizeram perguntas, AL1 e Rodrigo* (turno 1 seqüência 9).

Seqüência 9 (dia 03/07)

1. P: *Eu pedi que se vocês tivessem uma pergunta que a colocassem pra mim. E só dois fizeram perguntas, AL1 e Rodrigo. Os outros parece que não têm nada que perguntar.*
2. AL6: *Eu perguntei sim, Myriam ((dirigindo-se à professora))!*
3. P: *Você? Não ! Qual foi a pergunta?*
4. AL6: *Eu fiz uma pergunta assim: quando eu deparar com um problema de vocabulário, que se eu não entender o sentido, muda de rumo, como eu devo agir ?*
5. P: *É eu me lembro, agora. De você falar isto.*
6. AL6: *Depois que eu fiz,((apontando o final da folha)) eu pus esta pergunta . Não sei se me expressei bem.*
7. P: *E' no finalzinho. Acho que você fez esta pergunta. Os outros dois fizeram logo de saída.*

De fato, em 03/07, surgiram apenas duas perguntas nos diários, na realidade, três. Dois dos alunos a formularam antes de escreverem sobre a questão proposta por mim para aquele dia. A terceira aluna, AL6 acrescentou-a ao final de seu texto. Nos turnos 2 a 4, vê-se que a professora parece ter-se esquecido da pergunta de AL6 e mesmo diante de sua insistência, *Eu perguntei sim, Myriam!* (turno 2) duvidou. Nada registrei em minhas notas sobre esta minha desatenção, nem sequer sobre a ausência de um espaço no decorrer da aula para responder a questão de AL6 . Disto só me apercebi, mais tarde, ao transcrever os dados desta aula; creio que mesmo ao confirmar *E' no finalzinho* permanece uma incerteza, tanto que não digo *você fez* mas *Acho que você fez esta pergunta* (turno 7). Embora justifique meu esquecimento com as palavras *Os outros dois fizeram logo de saída*, minhas reflexões sobre este incidente alertaram-me para outros semelhantes que apontam para a necessidade de **agucar ou educar o ouvido** de professora para as perguntas formuladas, o que se torna tão premente na cadeia de comunicação em sala de aula quanto levar o aluno a interrogar.

Freire (1996:128) adverte para o fato de que *o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele* (grifo feito pelo autor). Ora, se a minha meta é dialogar não posso me limitar simplesmente a falar ao aluno, devo escutá-lo.

O incidente da pergunta de AL6 me reporta ao que diz Faundez (Freire & Faundez, 1985:46) : *de um modo geral o educador já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada*. Vejo, em minha recusa em mencionar a pergunta de AL6 e, finalmente, meu esquecimento em respondê-la, não o fato de haver trazido pronto o que perguntar mas o de haver trazido , sim, o assunto que seria objeto do nosso diálogo. Não foi por desconhecer a resposta que deveria ser dada, não foi por achá-la óbvia ou desnecessária, nem por desinteresse pela própria aluna mas porque a agenda de trabalho teve, certamente, prioridade. Para ouvi-la creio que deveria ter havido maior **equilíbrio** entre o que havia planejado ou selecionado para focar em sala de aula e a situação imprevista que despontou. Será que, sem a intervenção de AL6, eu teria tomado consciência do que ocorreu? Na ocasião, faltou-me o autocontrole ou a consciência de minha desatenção.

Minhas reflexões sobre este incidente me orientam ainda para a necessidade dos alunos de assumirem esta postura curiosa. Não deve ser motivo de surpresa, portanto, que não sejam questionadores. Afinal, esse parece ser o comportamento que é apresentado a muitos como predominante na cultura da sala de aula. Há, certamente, obstáculos a vencer ou pontes que devem ser planejadas e construídas. Se o professor precisa educar-se para ouvir, o aluno precisa ser preparado para não temer a pergunta; para duvidar, discutir, argumentar e assim criar o hábito de dialogar.

Volto-me, então, para o que aprendi sobre como dialogamos e o meu esforço de ensinar o aluno a falar e nisso educar meu ouvido. Antes, porém, esclareço que não pretendo focar as situações em que se ouve a voz do aluno que fala por imposição da tarefa proposta, como ocorreu com Cris na plenária do dia 26 de junho. Esta aluna relatou sua experiência para a turma, o que observou e anotou sobre o comportamento de duas colegas ao realizarem a leitura de um texto. São palavras suas que transcrevo na seqüência 10:

Seqüência 10 (dia 26/06)

Cris: Eu acho que a dupla não teve muita dificuldade +++ primeiro elas leram individualmente Cada uma leu só. Depois discutiram. Então foi até uma coisa rápida . Isso, aquilo. Foi uma coisa bem esquemática. Não foi difícil nem pra quem tava observando. Mas eu não sei se é impressão minha, mas eu acho que tava de principio uma proposta, um problema. E eu acho que as propostas tavam ligadas a todos os problemas não havia uma relação certinha, entendeu? Uma proposta pode solucionar vários problemas. Eu acho que elas tavam chegando a esta conclusão também. Depois acho que parece elas fizeram esta observação((imitando a fala do grupo)) “Pô, parece que há proposta ligada a dois problemas. Uma coisa assim, entendeu?

Lógico que há aqui sinais de que Cris fez seu discurso monológico, sabe ou aprendeu a expor suas idéias em sala de aula. Todavia, meu interesse está em entender nossa interação quando se

realiza seguindo o tipo de **transação** ou de **transformação** (Van Lier 1994) apresentados na seção 3.1.1 do capítulo III, em que as falas se assemelham à conversa, ao ir e vir de vozes que são interanimadas pelos participantes.

Para isso, fiz três recortes da plenária do dia 29/03 e que se desenvolveu com a apresentação oral à turma, por diferentes grupos formados por três alunos cada, do trabalho escrito em transparências. De certa forma, uma atividade semelhante à do dia 26/06 em que se fez o uso do retroprojetor e se promoveu a discussão das atividades realizadas por um grupo. Destaco que este tipo de tarefa era proposto com o objetivo de abrir espaço para a voz do aluno, para ensiná-lo a falar; porém, a fala da aluna-apresentadora não se desenvolveu como no trecho que transcrevi no parágrafo anterior com a fala de Cris. Neste, a aluna foi interrompida constantemente; meu ouvido não se mostrava educado e se tornava obediente ao desejo de que a tarefa fosse cumprida. A apresentação tornou-se entrecortada inúmeras vezes, dando origem a diferentes trechos em que houve trocas de falas minhas com as das alunas.

Assim, começa minha aprendizagem de como dialogamos. Cada seqüência é diferente da outra (Markovà, 1990), aberta e sujeita a uma multi-dependência ou interdependência de fatores diversos que devem ser levados em consideração. De fato, superficialmente, os três trechos se assemelham, mas cada qual apresenta seus traços distintivos: o problema a ser refletido.

Volto ao primeiro recorte que fiz. Transcrevo primeiro um trecho de minha fala quando distribuía o texto a ser lido, com descrições apresentadas no *Lexicon* das palavras **Painting, drawing, illustration** (anexo C 3), e a atividade proposta, que consistia de *assimilar informações, ver o que elas têm em comum e em que elas são diferentes* (transcrição da fala da professora em 29/03). Os alunos em grupo prepararam transparências com tópicos para serem discutidos em plenária. Do primeiro grupo a usar o retroprojetor, faziam parte AL9, AL4 e AL8., sendo que AL9 e AL8 eram alunas do Curso de Graduação em Belas-Artes. Em seu primeiro turno da seqüência 11 a professora resume o que havia sido dito por AL8 quando apresentava sua transparência. Aprova e concorda com a exposição da aluna: *Exatamente.*

Seqüência 11 (dia 29/03)

1. *P: Exatamente. O que distingue uma ilustração de um **sketching** ou pintura é o uso. Ele é usado pra ilustrar.. Você pode usar um **drawing** pra ilustrar, um **sketching** pra ilustrar , não pode?*
2. *AL9: Interessante que esta coisa de ilustrar é reforçado. Antigamente, todo trabalho de arte era visto como ilustração.*
3. *P: Olha agora ela tá falando de arte. Nos séculos anteriores o trabalho de arte era visto como ilustração pra acompanhar.*
4. *AL9: Até a produção da arte moderna, a arte era feita pra comunicar. Isto era uma ilustração que acompanhava uma forma de comunicação. É o que ele fala aqui. Está dentro destes dois sentidos.*
5. *P:É, É É. E é diferente de ilustração num todo. Bem, tudo bem. É isto aí. Vamos lá ver. J e AD Qual a diferença que você percebeu entre **essay** e **composition**, ensaio e composição?*

Observa-se que AL9, numa participação auto-iniciada, toma a palavra e expressa uma opinião pessoal. Introduce um novo tópico para o diálogo *Interessante que esta coisa de ilustrar é reforçado. Antigamente, todo trabalho de arte era visto como ilustração* (turno 2). Claro que AL 9, aluna de Belas Artes, traz para a sala de aula, para a leitura, sua visão e sua experiência pessoal. A diversidade de sua formação, de personalidade, de interesse particular, profissional não pode ser esquecida. Afinal, sabemos que minha aluna não é um ser idealizado ou abstrato mas um indivíduo com caráter social, com sua história, vontade e voz próprias. Ora, se bem que a princípio eu tenha aceito a participação de AL9, chamando inclusive a atenção dos colegas para sua contribuição (turno 3), seu novo turno é impacientemente interrompido, pois distanciou-se daquilo sobre o qual estavam dialogando, ou seja, da tarefa proposta. Interrompo sua fala. Como professora, tenho o poder institucional para instaurar modos de interlocução e para controlar os sentidos em circulação conforme comenta Fontana (1997:128). Não nego que o papel que desempenho socialmente é distinto daquele do meu aluno, afinal *o que se espera é que o professor seja aquele que tem o conhecimento, a competência que irá garantir que o aluno aprenda* (Van Lier, 1994:76). Imponho, portanto, a agenda a ser cumprida: *É, É É. E é diferente de ilustração num todo. Bem, tudo bem. É isto aí.*(turno 5).

Esta não é a postura de quem se propõe a educar o aluno a dialogar. Está bem diversa daquela de quem tem como meta, como já foi discutido no capítulo III, envolver-se num movimento de dois sentidos, num ir e vir de questões. Por certo, a esta situação não poderia associar as palavras de Cris que afirmou em sua entrevista que eu permito que *a conversa desvie de um lado para o outro*(dados da entrevista da entrevista de Cris).

Passemos agora ao trecho em que AL9 usa o retroprojektor (seqüência 12). Mostra como fez a leitura ou o que entende por **drawing** e **sketching**.

Seqüência 12 (dia 29/03)

1. AL9: *Pelo fato de ser com linha.*
2. P: *Então é distinguido por quê? Pelo material. Pela forma que é usada.*
3. AL9: *Não é tanto pelo material. É pela forma.*
4. P: *Material também. Seria **pen** e **pencil**.*
5. AL9: *Lápis, papel é forma, é composição.*

Sua apresentação é interrompida. Procuo levá-la a reelaborar sua leitura de modo a não repetir as palavras do texto como se estivesse fazendo uma tradução (turno 2). Nos turnos 3 e 5, contudo, AL9 defende seu ponto de vista. Embora haja apenas dois participantes, vê-se que se estabelece um debate ou uma disputa sobre o sentido que eu e a aluna atribuímos a **pen** e **pencil**. Para AL9: *Lápis, papel é forma,*

é composição (turno 3 e 5). Discorda da professora que diz ser material (turno 4). AL9 não aceita passivamente a leitura da professora: *Não é tanto pelo material. É pela forma* (turno 3); justifica sua leitura, *Lápis, papel é forma, é composição* (turno 5).

Nas duas situações, posso até dizer que houve sim uma mudança nos métodos tradicionais de ensino, não só em relação à quantidade e à oportunidade de falar, mas também a de ouvir (Edwards & Mercer, 1987:155), pois a aluna não está passivamente imersa na fala do professor. Vejo nos dois trechos selecionados de diálogo (seqüências 11 e 12) a participação autodeterminada da aluna, a permuta de informações, minha interrupção e a agenda sendo cumprida. Interpreto-os como seguindo o tipo de interação de **transação** (Van Lier,1994), entretanto, um aspecto os distingue. No primeiro, AL9 aceita a imposição da professora e há maior consentimento; o que não ocorre no seguinte. Ora, meus dados mostram que, na dinâmica das trocas verbais, os participantes, professora e alunos, podem evadir-se ou ignorar o controle imposto, podem desafiar (como fez AL9 na seqüência 12), violar o controle ou curvar-se, submetendo-se aos limites estabelecidos pelo professor como na seqüência 11.

Claro que poderia ser invertida a situação em que a agenda , o tópico, a simetria da interação se realiza. Não é isto que faz em 14/06 AL 10 quando interrompe AL8 dizendo: *Mas gente, deixa falar uma coisa que está me incomodando?* Da mesma forma, não é esta postura de AL8 em 14/06 ao lhe responder *Só um instantinho* e continuar falando: *se eu botasse só a minha resposta bate-bola pela diversidade e complexidade.* Ambas se mostraram ativas em suas trocas verbais, em se envolver na interação.

O propósito de aceitar, ou não, a participação ativa do outro faz com que as trocas verbais se realizem de forma cooperativa ou competitiva; através do debate ou da concórdia, da negociação ou da simples intervenção de um dos interlocutores.

Neste fragmento de diálogo (seqüência 12), vê-se, professora e aluna procurando cada qual impor sua perspectiva interpretativa ou semântica, *disputando o controle ou resistindo a que se estabeleça a simetria semântica e estratégica* (cf 3.1.1 capítulo III; Linell & Luckerman,1991:9). Reconheço que há diferenças em nossas vozes, de direitos e de conhecimento; mas faltou-me disposição neste diálogo para ajustar nossas respostas e visões, de modo a que eu pudesse aprender com o aluno mesmo sabendo que sua visão difere da minha. Afinal, segundo Faundez

(Freire & Faundez,1985:36), o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos. Eu , contudo, neguei-me a ouvir AL9. Por que não descobrir as contribuições que pode trazer? Ora, se minha proposta ou modelo pedagógico é que o aluno também participe da construção do conhecimento, não posso me acomodar apenas ao verbalismo vazio ou troca de palavras impostas. Foi esquecida assim minha proposta de ensinar a falar.

Certamente, diante de como interpretei os diálogos 11 e 12, não há eco para o que Elisa afirmou que *tenho sensibilidade e sou flexível* (entrevista de Elisa). Nem dizer que meu ouvido está educado para o trabalho colaborativo (cf 2.2.3 capítulo III). Eis porque é fundamental observar e refletir sobre os desencontros de nossas vozes e os mal entendidos durante as interações verbais em sala de aula.

Em outra seqüência da mesma aula de 29/03, se evidencia justamente uma situação de comunicação em que os interlocutores parecem manter o contrato de partilhar seu saber, colaborar, promover ou manter o equilíbrio em suas relações, estão juntos em ação e em palavras.

Seqüência 13 (dia 29/03)

1. P: Então, AL9, no grupo de vocês que fez **painting, drawing** o que elas ((referindo-se à definição das palavras)) têm em comum?
2. AL9: Olha uma coisa que eu falei foié que é uma comunicação através da escrita.
3. P: **Painting, drawing, illustration?**
4. AL9: Todos eles são comunicações através de... não é uma escrita, é através de um...
5. P: Por que comunicação aí? Onde você pegou comunicação?
6. AL9: Porque todos eles, pela definição de cada um deles, diz que é uma forma de apresentar um conteúdo. Então, pra mim é uma comunicação. Só que não é uma comunicação verbal, nem escrita. É gestual? Não. É visual. É uma forma diferente de comunicação. A primeira coisa que me chamou atenção é que é uma comunicação. Lembra que nós já falamos da escrita, verbal e tem os...
7. P: Paralingüísticos.
8. AL9: Este é um código paralingüístico
9. P: São visuais. Pela própria palavra pintura. É visual.
- 10 AL8: Isto é seria a pintura, o rascunho.
- 11 P: Rascunho.
- 12 AL8: É rascunho dentro da pintura.
- 13 P: Um pode estar dentro do outro.
- 14 AL8: É.
- 15 AL9: Tem os dois o desenho e a pintura.

Na entrevista de Cris, conforme já comentei, ela menciona que, em minha sala de aula, professora e aluno *chegam à conclusão, pensam e analisam dados juntos*. De fato, creio que ao se iniciar o trecho deste nosso diálogo ou desta conversa, há sinais de surpresa minha diante do que AL9 disse: *uma comunicação através da escrita* (turno 2) Ora, por certo eu podia ter-me oposto à leitura feita por AL9; contudo, minha opção parece ter sido simplesmente intervir questionando-a, convidando-a para analisar e partilhar as razões de sua resposta. Com uma pergunta procuro avaliar a ajuda que posso prestar-lhe (cf seção 2.2.2 do capítulo III); minha fala é ancorada em sua indecisão. *P:Por que comunicação aí? Onde você pegou comunicação?* Lembro que, segundo Moll (1990:12), a demonstração mas também a condução de um questionamento ou a apresentação dos elementos iniciais indicadores da solução da tarefa são etapas da mediação de assistência ao aluno. No turno 7 novamente complemento a sua fala; e a partir do turno 10, é AL8 quem procura ajudar AL9. Aqui, é ouvida a voz das alunas de Belas Artes.

Neste recorte há sinais também dos efeitos da mudança de autoridade delegada ao aluno sobre os conteúdos, sobre o processo de construção do conhecimento pessoal e sua avaliação, já que no discurso de AL9, no turno 6, há características de um monólogo em que ela faz perguntas e ela mesma as responde, questiona e reflete sobre o procedimento usado para construir o sentido da leitura: *apresentar conteúdo para ela é comunicar-se* (AL9, turno 6). Procura justificar processos interiorizados, intra psicológicos que se tornaram objeto de sua atenção,

Creio que neste trecho meu papel se assemelha mais ao do colaborador que dá assistência a AL9; ora fazendo uma pergunta, ora alertando para uma informação; ora oferecendo uma pista útil, pois me adianto a AL9 e AL8 quando estas parecem buscar nas atividades da aula anterior conhecimentos para chegar a solução do problemas relacionado à atividade proposta.

Faço notar ainda que, embora tenha anunciado meu propósito de refletir sobre nossos diálogos à luz dos tipos de interação de **transação** e de **transformação** (Van Lier,1994), nas seqüências discutidas, nesta seção, a agenda pedagógica não foi alterada, o que seria um dos traços distintivos do tipo de **transformação** (Van Lier,1994) conforme o que foi discutido na seção (3.1.1 capítulo III).

Destaco, contudo, que se observa a alternância entre a aceitação ou consentimento e a disputa pela imposição da agenda pedagógica a ser cumprida, isto é, a coerção (Fairclough, 1998 cf seção 3.1.1 capítulo III) como ocorreu nas seqüências 11 e 12. Aprendi, portanto, na minha análise que a questão principal a ser investigada e que requer maior cuidado está em como se cumpre o que foi

planejado. Aliás, é o que me permitirá verificar como eu e meus alunos trazemos nossas verdades para a sala de aula.

Feitas estas considerações, passo a discutir outro tipo de interação verbal presente em minha prática, o da **transmissão** (Van Lier,1994). Outros diálogos, porém, serão enfocados nas seções finais deste capítulo quando for tratar das questões relacionadas à visão de leitura.

2.3.3 Os monólogos insistentes

Na seção três do capítulo anterior, quando discuti as interações verbais em sala de aula, acrescentei outra dimensão, nova função pedagógica ao tipo de interação de **transmissão** (Van Lier,1994; cf seção 3.1.2). Assim sendo, não excluí as interações que têm este formato, e que passei a chamar de diálogo monológico em minha busca de compreensão sobre *como dialogamos*. Aliás, ao analisá-las, tornaram evidente o quanto preciso aprender a me calar.

Claro, não quero com isso dizer que não possa transmitir conhecimentos aos meus alunos, fornecer-lhes informações e dar-lhes instruções. Meu trabalho e minha intervenção não se limitam apenas a coordenar atividades, já que *aceitar que os alunos são intelectualmente ativos, não implica supor o professor passivo* (Lerner,1996:120).

Remeto-me a Pearce (1994:200) ao dizer que somos mais ou menos monológicos ou dialógicos em diferentes períodos de nossa vida, em relação a diferentes pessoas e circunstâncias. De fato, nos momentos de introdução da atividade, como já comentei na seção 2.2.1 deste capítulo, minha tendência é para o monólogo, para o tipo de interação de **transmissão** (Van Lier, 1994) usado a fim de apresentar o conhecimento e a atividade que selecionei como capaz de auxiliar meu aluno.

Meu desapontamento, porém, era grande durante a transcrição de algumas fitas, de nossas atividades em grupo ou em plenária. Meus turnos prolongavam-se e eu me esbanjava em palavras e em repetições de tal forma que reproduzia o perfil do instrutor como, aliás, já havia verificado durante a fase de introdução das atividades (cf seção 2.2.1) Ocorria comigo, exatamente, o que foi assinalado por Nunan

(1991:189): *é o professor quem fala a maior parte do tempo...e numa análise objetiva de suas aulas ao revê-las ficam, geralmente, surpresos com a grande quantidade de fala que pronunciam.*

Escolhi para exemplificar este fato trechos de uma aula de reposição, 18/06, em que com poucos alunos presentes e na expectativa da chegada dos retardatários, fiz uso de um pequeno texto sobre dislexia. De certo modo, a atividade foi improvisada e a leitura feita individualmente com a turma em semicírculo. Um trecho do que foi proposto está na seqüência 14 que transcrevo abaixo:

Seqüência 14 (18/06)

P: Vocês vão tirar os tópicos como se fossem títulos, bate-bola. Lembra que o Rodrigo disse que os títulos equivalem a perguntas? Então, você fará a leitura assim: Qual é o tópico desta pesquisa? qual é o problema? quais foram os dados colhidos nesta pesquisa? Quais as conclusões do autor sobre estes fatos?

Eu propunha, portanto, um diálogo em que o outro seria o próprio texto (cf seção 3.1.2, capítulo III).

Quando fiz a transcrição da plenária sobre a atividade proposta, vi-me reproduzindo o papel do professor instrutor, usando o tipo de interação de **transmissão** (cf seção 3.1.2 do capítulo III). A princípio, desculpei-me atribuindo a causa do meu modo de interagir aos poucos alunos presentes, ao tempo que não me pressionava, à situação atípica de ser uma atividade, de certa forma, não programada. Contudo, cheguei à conclusão que minha interação se fez de forma mecânica, automática, repetindo um comportamento fossilizado (cf seção 2.2.3 do capítulo III). Levanto-me do círculo de cadeiras, retomo minha posição diante da lousa para fazer minha exposição didática, demonstrar a relação que uma aluna havia feito entre subtítulo e título. Com isso, acompanho minha escrita com a fala como se vê na seqüência 15:

Seqüência 15 (18/06)

P: Olha aí , então isto aqui é o elemento novo do subtítulo. Agora pelo que vocês leram do título e do subtítulo ((escrevendo no quadro)) O subtítulo tem A + B . Tem uma outra idéia. Essa é a organização ele repetiu a mesma coisa e acrescentou mais um detalhe. Pelo que ele sinalizou aqui, o que é que vai ser de importante abordado nesse texto?

Assim, trato o aluno como um receptáculo passivo, incapaz de raciocinar sozinho, de justificar suas opções. Aqui, sou, sem dúvida, a professora de alguns anos atrás, do meu **Tempo de Preparação** (capítulo I). Esta asserção me conduz à Vigotski (1978/84:84) quando, em seu estudo dos comportamentos automatizados, afirma serem comportamentos de origem remota e repetidos *pela enésima vez*.

Sem me dar conta, ao comentário de AL: *deu três adjetivos pra dislexia!*, volto-me novamente para a lousa a fim de copiar os adjetivos do título e do subtítulo e prossigo falando: ora reproduzo um monólogo teatral; ora sou eu mesma questionando e respondendo, dialogando com a lousa. O aluno é parcialmente, ou talvez, totalmente esquecido, como se vê na seqüência 16:

Seqüência 16 (18/06)

P: É, deu três adjetivos. Esta aflição, devastadora, duradoura, permanente. Qual a função disto aqui? ((apontando para a lousa)) mostrar que ela é forte. Quais as palavras, que marcam a intensidade da dislexia? Ela á devastadora e potencial ((apontando outra vez)) . Outros aspectos? É estranha, misteriosa. Só que aqui ele diz o mistério da dislexia. e aqui esta aflição é misteriosa. Pelo titulo a gente percebe que ele vai encaminhar o pensamento, dizendo o quê? Mostrando como essa doença é misteriosa e no entanto é forte. Misteriosa , estranha, diferente. Percebeu ?

Por que quero saber se perceberam se AL já havia mencionado que eram três adjetivos? Por que não lhe pedir que mencionasse quais são, como os descobriu, qual sua importância e assim por diante? Silenciei o aluno.

Mais adiante, vejo-me também agindo como informante único, monitorando ou monopolizando o conhecimento. Uma aluna pergunta *Quais os sintomas de pessoas disléxicas?* , sou eu quem responde a AL, sem dar , aos demais alunos , a

oportunidade de mostrar seu conhecimento sobre dislexia. É isto que se observa na seqüência 17 que transcrevo e analiso a seguir.

Seqüência 17 (18/06)

P: Os sintomas. Você pode produzir todos os fonemas e escrever tudo só que faz de modo trocado, tem problema de ortografia a criança é “tatibitati”. É uma desordem da palavra. Há níveis diferentes. Minha irmã, por exemplo, tinha sintomas de dislexia na infância. Acho que até hoje ela é disléxica. Acho que a aversão que ela tem por línguas é uma prova! ((risos)) Então, veja este é o meu conhecimento extra textual que tenho e uso pra ler.

São dados como estes que me apontam a necessidade de fazer voltar ao estudo meu estágio inicial de aprendizagem, à desautomatização dos *velhos hábitos fossilizados*, tomando consciência do processo de mudança, ou seja, analisando o meu ontem e o hoje . (cf seção 2.2.3 do capítulo III). Lembro Freire (1996:59) quando afirma: *sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele*. É tendo em vista o que acabo de descrever que afirmo: preciso aprender a me calar.

Para aprimorar minha prática, contudo, não creio que deva mudar quando minha fala tem a função que identifico na seqüência 18. Nela minha participação na interação segue um caminho diferente: não sou eu quem fala **aos** alunos ou quem avalia a resposta de AL12: *É ela falou bem quando disse da área cognitiva* (turno 3). Convido-os, através de uma pergunta a responderem à questão levantada por AL1 em seu diário, ou melhor, convido alguém que seja da área de lingüística para colaborar apresentando sua visão sobre: *Qual a relação disto que eu faço com a psicolingüística?* (transcrição de minha fala em 03/07). Aluna do Curso de Letras, AL1 parece preocupar-se em fundamentar os procedimentos de sala de aula com seus conhecimentos da área de graduação.

Seqüência 18 (dia 03/07)

1. P: *Este é meu objetivo: ver se, realmente, estamos caminhando juntos. E levar vocês também a olhar o processo de sala de aula. Ele está me ensinando? Eu estou aprendendo? Ou eu ainda não aprendi?. Tá entendendo? Bom. Outra pergunta foi feita por Cris. Qual a relação disto que eu faço com a psicolingüística? Então, explica pro Rodrigo, que não é da nossa área de letras, o que seria a*

psicolinguística? Quem é de lingüística pode te dar uma explicação.

2. AL12: *O que seria psicolingüística? Seria um estudo da área de linguagem e cognição. Então, e os lingüistas estudam é é linguagem e mente, os efeitos da.. da.. nossa psicolinguística, não é?*
3. AL1: *É ela falou bem quando disse da área cognitiva mesmo, de aprendizagem, percepção.*

Este recorte torna evidente que novamente não economizo palavras. Meu turno é mais longo do que o dos demais. Repito uma série de perguntas consecutivas, mas intencionalmente, com um propósito pedagógico, bem claro. Não estou agindo de forma mecanizada: *Ele está me ensinando? Eu estou aprendendo? Ou eu ainda não aprendi? Tá, entendendo?*(turno 1). Associo este encadeamento de perguntas, sem respostas, à auto-reflexão, à questão da fala egocêntrica ou ao diálogo monológico, comigo mesma. Na realidade, estou verbalizando como seria o processo de olhar a sala aula. Lembro que Bakhtin (1929/97:63) situa o diálogo ou discurso interior como forma de atividade verbal reflexiva. (cf seção 3.1.2 do capítulo III). Escolhi este recorte principalmente para destacar nesta seqüência a relação entre minhas perguntas e a forma como AL12 inicia seu turno.

AL12 se mostra sensível à pista que lhe foi oferecida pela professora e ao procurar esclarecer o que entende por *psicolingüística* também dialoga consigo, formula a pergunta *O que seria psicolingüística?* e a responde *Seria um estudo da área de linguagem e cognição* (turno 2). É em função do outro que minha fala se prolonga, toma o perfil monológico, para sinalizar a meu aluno como pensar, questionar e questionar-se é que procuro verbalizar minha fala interior; provavelmente também é para mostrar ao grupo como chegou ao sentido de psicolingüística que AL12 pensa alto: *..estudam... é é linguagem e mente, os efeitos da.. da.. nossa psicolingüística, não é?*

Ao investigar como participo do processo de construção do conhecimento e como dialogo, reconheço-me envolvida num permanente processo de transformação, de educação, transformando o meu **Tempo de Realização** num objeto constante de reflexão crítica. Passarei a seguir a discutir as questões que dizem respeito à leitura em minha sala de aula.

2.3.4 Nossos diálogos

Nesta seção, apresento o resumo do que aprendi e que já foi discutido anteriormente quando apresentei minha interpretação das trocas verbais em sala de aula. Lembro que me propus a voltar o olhar para o valor pedagógico e o motivo de usá-las.

Identifiquei motivos diferentes ao questionar minha opção por este ou aquele tipo de interagir com meus alunos. Algumas vezes o fiz fundamentada num propósito pedagógico. Assim ocorreu, por exemplo, quando fiz uso da **recitação** (Van Lier,1994) como introdução, preparo, ponte ou convite ao tipo de diálogo em que houvesse maior interanimação de vozes. Da mesma forma identifiquei o uso do diálogo monológico como um recurso ou artifício de modelagem (Gallimore & Tharp, 1990/96;cf seção 2.2.1 capítulo III) para apresentar ao aluno meu diálogo interior.

Reconheço, todavia, que foram recorrentes as situações em que usei o tipo de interação de **recitação** ou de **transmissão** (Van Lier,1994) automaticamente, sem me dar conta de fazê-lo movida , portanto, por um comportamento fossilizado (cf seção 2.3.3, capítulo III) devido ao uso freqüente. Afinal, tendo em vista os vários anos de prática em sala de aula em que seguia o ensino tradicional, abrir espaço para dialogar com o aluno é o novo, que requer tempo para ser assimilado.

Quanto ao tipo de interação de **transação** e de **transformação** (Van Lier,1994) repito as restrições e identifico os mesmos obstáculos discutidos na seção 2.2.2 deste capítulo em que tratei da minha participação em atividades interativas num grupo. Mais ainda, acrescento que sua meta e valor pedagógicos se fundamentam no modelo teórico que escolhi para iluminar minha prática. Ressalto , porém, que propõe para mim e para meus alunos o desafio de mudanças constantes de atitudes, visões dos papéis por nós desempenhados e do que priorizar na prática.

3 Eu e os outros

Embora ciente de que a pesquisa e a ação pedagógica estão intimamente unidas em minha sala de aula, procurei descrever o planejamento de ambas em dois capítulos ou em Tempos distintos. Da mesma forma, vou dividir este **Tempo de Realização** em dois momentos. É um desafio mas decidi enfrentá-lo a fim de ter maior clareza sobre minha prática e poder aperfeiçoá-la.

No primeiro momento, enfoquei, principalmente, o processo de ensinar e aprender buscando respostas para o primeiro grupo de subperguntas que foram geradas da macro pergunta de pesquisa: *qual o papel do professor na construção do conhecimento em sala de aula de leitura?* Neste segundo momento, abordo os problemas que surgiram e foram questionados, assim como as soluções propostas, e que são mais especificamente direcionados ao ato ou ao processo de ler em sala de aula. Daí, nasceram as respostas para o que investigo sobre o ato de ler em minha sala de aula: *como os alunos vêem o processo de ler e selecionar informações?; que meta e procedimentos os alunos têm consciência de ter e usar? ;que obstáculos identificam no processo de ler e selecionar informações?*

Na visão de leitura apresentada no capítulo III, o ato de ler consiste num processo de construção social do qual participam o autor e o leitor e que se realiza com um propósito. Justamente, por isso, digo que, nesta seção, vou tratar do eu e dos outros já que, no ensino de leitura, um novo elemento se introduz no que é investigado. Não se trata de refletir sobre uma relação a dois da qual eu sou um dos agentes, como ocorreu quando tratei dos **Planos e Realizações** (seção 2 deste capítulo e as suas subseções). Aqui serão narradas e analisadas questões relativas à interação dos três participantes do processo de leitura em sala de aula, cada qual com seu papel a exercer: o(s) aluno(s)- leitor(es); o autor ou o texto e, o professor.

Na seção 3.1, meu olhar se volta para a visão que os alunos têm do objeto de leitura e do próprio processo de construção do sentido, fator que irá determinar o que é privilegiado no ato de ler. A necessidade de identificar a ajuda que precisam levou-me a investigar as limitações, obstáculos e procedimentos que meus alunos dizem ter para produzir sentido, reproduzir ou transformar o que o autor quer informar ou comunicar. É este o assunto da seção 3.2 .

3.1 Leitura e leitor

Enfoco nesta seção como respondo, a partir da reflexão crítica de minha prática neste **Tempo de Realização**, à subpergunta de pesquisa que diz respeito à *visão dos alunos do processo de ler e selecionar informações do texto*. Procurei investigar como vêm e relacionam os dois processos: o de ler e o de resumir, ou melhor, o de escolher informações no texto lido. Lembro que o tema central do Curso de Inglês Instrumental II, por razões já apresentadas (cf 1.1.3 capítulo III), diz respeito à leitura realizada com um propósito bem definido ler: para realizar possíveis tarefas acadêmicas que envolvam a produção de diferentes tipos de resumos e, portanto, a seleção de informações do texto.

Dividi minhas considerações sobre meus dados em três seções. Creio que se faz necessário primeiro buscar em meus dados os conceitos que trazem para o curso sobre ler e resumir. É isto que enfoco na seção 3.1.1 que intitulei de **Visão inicial dos alunos**. Na seguinte, 3.1.2, procuro identificar em meus dados as mudanças que ocorreram, durante o curso, na percepção dos alunos-leitores do que seja ler e selecionar informações do texto para realizar atividades acadêmicas. Finalmente, na seção 3.1.3, faço minhas reflexões sobre as dificuldades e limitações da reconstrução de um novo conceito do que seja ler e do papel do leitor.

3.1.1 Visão inicial dos alunos

Em minhas reflexões sobre o Tempo de Realização, à procura de respostas para a subpergunta de pesquisa: *como os alunos vêm o processo de ler e selecionar informações?* verifiquei que, em nossas primeiras aulas, eles nem sempre estabeleciam uma relação entre o processo de ler e de resumir ou selecionar informações. Eram capazes de refletir sobre a leitura; o mesmo, entretanto, não ocorria em relação ao resumo.

Decidi , portanto, primeiro discutir a visão que trazem para o curso do que seja ler e resumir, o que faço nesta seção, para complementá-la na seção seguinte, quando abordarei a tentativa de reconstruí-la em nosso curso.

Retomo, assim, a conversa que presenciei de dois alunos, agora, pertencentes a esta turma, quando ainda cursavam o Inglês Instrumental I, no final do semestre anterior e à qual fiz menção em meu diário de professor de 15/03.

Aluno A: *É sempre cobrado bom resumo mas não sei fazer. Ninguém dá a técnica. Uma vez fiz o que consegui captar que ela (a professora) pediu. Disse, agora, tá bom mas me deu 7,8. Isto é tá bom? E não sei nem argumentar. Afinal, o que é um bom resumo?*

Aluno B: *Não tem critério. Eu faço o que faço e não penso no que faço!*

O processo de resumir, para eles, portanto, envolvia regras misteriosas e desconhecidas diante das quais se sentiam impotentes e incapazes de definir. Encontro evidências desta minha asserção também nos diários reflexivos de meus alunos em 20/03 já que ao escreverem sobre o tópico proposto: *o que você aprendeu hoje sobre o processo de ler ?* transformaram o que foi discutido nesta aula sobre leitura e resumo em conhecimento ritual, norma a ser seguida:

- *não devemos alterar a mensagem do texto* (diário de AL2 em 20/03);
- *não devemos tirar palavras aleatoriamente* (diário de AL3 em 20/03);
- *devemos criar valor para as palavras* (diário de AL5 em 20/03);
- *devemos dizer o que o autor disse e não dar minha opinião* (diário de Elisa em 20/03);
- *não devemos distorcer e alterar a mensagem quando resumimos* (diário de AL6 em 20/03);
- *devemos sublinhar o que é importante, só guardando o que for útil* (diário de Rodrigo em 20/03).

Tal fato se torna mais expressivo ainda se for levado em consideração o que foi feito nesta aula de 20/03 e que passo a descrever rapidamente.

É bem verdade que, no questionário de sondagem, ver anexo A5, que já foi mencionado anteriormente, os alunos já haviam sido interrogados sobre como viam o resumo em sua vida acadêmica. Todavia, o desejo de reajustar meu planejamento,

sempre aberto a reformulações, e orientado pela realidade da prática, levou-me à opção de para as primeiras aulas de leitura (20/03; 22/03; 27/03) escolher textos cujo assunto nos permitisse dialogar sobre ler e resumir. Assim sendo, neste dia foi dado à turma um parágrafo redigido em português e pedido aos alunos que preparassem por escrito, individualmente, um resumo.

Transcrevo o parágrafo para facilitar as minhas reflexões:

O processo de leitura é de fato um processo de RESUMO no qual o leitor tem que reduzir a mensagem do texto de forma significativa. A necessidade desta habilidade de resumir deve-se às limitações de nossa memória.

Mesmo diante da inquietação que me traz a lembrança estes comentários sobre resumir: ***É sempre cobrado; Ninguém dá a técnica; Não tem critério***, (dados de conversa de alunos registrado no diário do professor de 15/03), não planejei transmitir-lhes técnicas, fórmulas, modelos ou receitas de organizar resumos que pudessem ser-lhes úteis na vida acadêmica, nem simplesmente proporcionar-lhes a oportunidade de descobrirem sozinhos o porquê e para que lêem em sala de aula. Procurei, sim, refletir sobre o assunto e dialogar com eles sobre a produção das diferentes formas de resumo, para que na experiência partilhada, na interação com os outros colegas e consigo mesmo cada qual tomasse consciência e verbalizasse com que propósito lia o texto e selecionava informações. Nenhuma recomendação, portanto, dei sobre o tipo de resumo ou o número de palavras previstas, embora isto tenha sido objeto de indagação dos alunos.

Feita a atividade, pedi, então, que alguns voluntários escrevessem seus trabalhos na lousa.

Conforme planejado, eu e o resto da turma, juntos, questionamos e dialogamos com os autores destes resumos escritos na lousa (AL1; AL9; AL6; AL2) sobre os seus propósitos como leitores ao escrevê-los, que contexto imaginavam quando escolheram a forma de apresentar as informações, por que as selecionaram.

Apresento no quadro 12 os trabalhos que por estarem na lousa foram tema de nosso diálogo.

Quadro 12 : Resumos preparados por alunos em 20/03

RESUMO do ALUNO			
AL1	AL9	AL6	AL2
<i>Leitura = resumo</i> - <i>reduzir a mensagem do texto</i> - <i>significativamente</i> - <i>sua necessidade deve-se às limitações de nossa memória</i>	<i>Leitura</i> ® <i>Limitação da memória</i> ® <i>Resumo</i> ® <i>Mensagem significativa do texto</i> ® <i>Limitação da memória</i> ® <i>Resumo</i> ® <i>Mensagem significativa do texto</i> ®	<i>O processo de leitura é um processo de resumo.</i> <i>Para o leitor uma necessidade devido às limitações de sua memória</i>	<i>Resumir é ler um texto procurando sintetizar a mensagem do mesmo de forma significativa.</i>

Neste mesmo dia (20/03), contudo, apesar de nosso diálogo sobre os diferentes propósitos e liberdade de opções de como apresentar o produto das leituras, alguns ainda se mostravam em dúvida quanto à sua participação no processo de ler e resumir ou à abertura de escolha diante da tarefa proposta. São dados do diário de 20/03 que deixam transparecer a incerteza dos alunos ou talvez a procura por regras e normas: *reescreveram apenas trocando palavras, será isto?* (diário de AL15 em 20/03); *resumi minha interpretação, é isto?* (diário de AL2 em 20/03).

Permanece, portanto, incerto se continuam aguardando as normas externas para determinar o seu comportamento diante do objeto de leitura. Certamente, estes meus alunos ainda dizem: *E não sei nem argumentar. Afinal, o que é um bom resumo?*(dados do diário do professor de 15/03)

É bem verdade que posso identificar nestes dados traços de reflexão sobre resumir. Posso, da mesma forma, dizer que relacionaram o resumo especialmente com o processo de ler, tendo em vista que o tópico do diário era sobre leitura. Sem dúvida, houve reflexão sobre ler como se evidencia nestes comentários do diário de

Rui: *é necessário fazer uma leitura correta, buscando a idéia principal, não confundir causa e efeito, o que eu fiz* (diário de Rui em 20/03). Qual era, contudo, o conceito de leitura em que se fundamentavam?

Tomou como objeto de minhas reflexões sobre a visão de leitura dos alunos esta afirmação de Rui e, novamente, dados de seus diários. Desta vez, uso o do dia 29/03, a quarta aula do curso quando descreveram aspectos negativos ou positivos da aula: *devemos ficar atentos para a intenção do autor* (diário de Rui em 29/03); *boa discussão aumentou a percepção dos aspectos do texto* (diário de Rodrigo em 29/03); *ler é mais que imaginamos* (diário de AL8 em 29/03).

Para interpretar o conceito de leitura que subjaz a estas asserções, relembro os três diferentes níveis de dimensões do discurso , segundo Fairclough (1989;1992): **descrição, interpretação , explanação** (cf. seções 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3 do capítulo III). Quando Rui procura a *leitura correta* ou a *idéia principal* (diário de Rui em 29/03) está, na realidade, vendo o texto como objeto autônomo, portador do significado absoluto, determinado por alguém; segundo Fairclough (1989:95), pelo poder dominante. Nestes recortes, desconhecem que ler não é apenas decodificar uma informação. Aliás, está reproduzindo a noção da escola tradicional de que a clareza do texto ou a compreensão do produto da leitura é sustentada pelas próprias qualidades do texto. Creio que é esta visão que está implícita na afirmação de que *boa discussão aumentou a percepção dos aspectos do texto* (diário de Rodrigo em 29/03) ou em que, provavelmente, se fundamentava a aluna antes de dizer: *descobri que resumir não é traduzir é entender* (diário de AL7 em 20/03).

Talvez não seja esta a visão de quem afirmou *resumir envolve uma boa interpretação* (diário de Cris de 20/03); entretanto, permanece o questionamento sobre o que a aluna entende por *interpretação*. Da mesma forma, vejo um outro tipo de envolvimento no processo de interação verbal do leitor que diz que *fica mais fácil quando vemos a estrutura básica, seu esqueleto, por exemplo, fixando no texto o porquê, o como, a causa, a consequência* (diário de Elisa em 20/03) ou que *devemos ficar atentos para a intenção do autor* (diário de AL3 em 29/03). Porém, partem ainda do princípio de que apenas a escrita é estratégica (cf seção 4.1.1 capítulo III) e sabemos que a leitura envolve também o leitor, sua atividade de construção do sentido. Será isso que foi descoberto por quem disse *ler é mais que imaginamos* (transcrição da aula de 29/03) ?

Tenho, portanto, leitores ou produtores de resumo, que se mostram passivos diante do texto, do autor, da visão de discurso que se distancia da que Fairclough (1989;1992) chama de **interpretação** ou **explanação**. Todavia, eu me questiono se meus alunos têm consciência de que podem participar e se envolver no jogo de significação (cf seção 4.3 capítulo III) quando afirmam: *é importante entender o que o autor quer dizer e não dar minha opinião sobre o que li* (diário de AL13 em 20/03); *resumir não é tirar palavra do textos indiscriminadamente mas saber o que retirar sem que o sentido original se perca* (diário de Rui em 20/03). Sei que há situações em que o leitor, pela instrução que recebe, faz uma opção por apenas buscar ou colher no texto o que confirme uma informação (Wallace, 1992 e Grossmann, 1996 : cf seção 4.3 capítulo III). Porém, a interpretação destes dados me faz crer que a visão de leitura que meus alunos têm os impede de acreditar que podem e devem intencionalmente participar e ser co-construtores do sentido da leitura.

Eis o desafio a enfrentar: reconstruir a sua visão de leitura. Como fazê-lo em minha sala de aula? Como levá-los ao conceito de leitura como co-construção do sentido? Faz-se necessário, portanto, verificar em meus dados traços de mudanças na visão de leitura de meus alunos. É isto que discuto a seguir.

3.1.2 Mudanças na visão

Enfoco, agora, minha procura por traços, em meus dados, que me mostrem que a visão de leitura de meus alunos não é mais aquela que privilegia a autonomia do texto, que pressupõe a existência de um sentido unívoco e, por isso, os torna inseguros quanto aos seus resumos. Esta visão que trazem para o curso os leva à busca da compreensão correta e resposta certa e a fazer leituras acadêmicas e resumos sem refletir sobre seus propósitos como leitores e o uso que farão do produto das leituras.

Claro, com os sinais de mudança, que interpreto e discuto nesta seção, procuro completar minha resposta à subquestão de pesquisa: *qual a visão que os alunos têm de ler e selecionar informações do texto?*

Escolhi para fundamentar minha discussão recortes de trechos das entrevistas com meus sujeitos focais nos quais é feita a comparação entre a visão de leitura do passado, do Curso de Inglês Instrumental I, e a que está sendo construída agora.

Em relação a Elisa e Cris, há dados que me levam a acreditar que, no Inglês II, é reavaliado o papel do conhecimento do léxico e das estratégias que são chamadas por Elisa de técnica do Inglês I: *no Inglês II você utiliza isso palavra, sufixo, de uma forma mais global; você pega a parte técnica do Inglês I e aplica na totalidade no Inglês II* (dados da entrevista com Elisa). Demonstram reconhecer, também, que não há significados fixos, estáticos, normativos, inerentes à linguagem e de que as palavras não são unidades convencionais mas unidades reais como diz Bakhtin (1929/97). São afirmações de Cris *não procurar entender só palavra por palavra, porque quando se junta, não se entende* e ao comentar *ler e entender não é traduzir palavra por palavra* (dados da entrevista com Cris). Tais asserções evidenciam a visão de que o sentido do texto é construído, transcende à palavra. Elisa prossegue, comparando o seu comportamento no Curso de Inglês Instrumental I e II: *agora eu tou tendo uma experiência muito boa de pegar textos e tá conseguindo quase que na íntegra...é...é...entender, pegar o sentido geral do texto, que é muito mais importante* (dados da entrevista com Elisa).

Estes dados me permitem crer que a visão de ambas está muito mais próxima da linguagem descrita por Fairclough (1989;1992) em seu segundo nível de abordagem: o de **interpretação**. (cf seção 4.1.2 capítulo III). O texto não lhe parece mais um objeto abstrato, pois Elisa *visualiza a sua organização, se tornando mais visual* (dados da entrevista com Elisa) e aqui lembro que, para Elisa, aluna de artes, ser visual é ter clareza, conforme esclareceu. É considerado conhecimento novo, portanto, relacionados ao Inglês Instrumental II: *não mais se perder em atalhos, ter um caminho, sintetizar; ver a opinião do autor. É quando a coisa fica mais clara para você; ter a idéia mais clara, mais objetiva, pegar o todo e puxar* (dados da entrevista com Elisa). Com base neste dados eu poderia dizer que há uma mudança na dimensão de sua visão do texto, já que este passa a ser o ponto de encontro entre ela e o autor (cf seção 4.1.2 capítulo III). Sua entrevista, contudo, prossegue.

Quanto ao recorte em que esta aluna afirma *aí* (Elisa, referindo-se ao Inglês Instrumental II) *você pega o texto e pega a compreensão, a coesão o que quer dizer uma coisa com outra, você aprende a ler um texto, a trabalhar com as idéias do autor* (dados da entrevista com Elisa), vejo como possível identificar a visão de que,

apoiando-se nos aspectos formais nas pistas fornecidas pelo emissor, ela procura trabalhar com idéias dele. É bem verdade que está sendo privilegiado o recurso lingüístico e que diante disto o autor se impõe sobre o leitor, o que pode me levar a inferir que Elisa ainda busca *o sentido do texto*. Lembro, contudo que embora alguns conceitos tenham que ser revistos e entre eles situo o do texto como produto autônomo, não são excludentes os diferentes níveis de abordagem do texto em que me fundamentei para discutir que as visões de leitura e o comportamento do leitor (seção 4.1 do capítulo III) freqüentemente se sobrepõem e se completam. Diante disto, faz-se necessário investigar o contexto de uso e como Elisa e outros leitores se situam diante de cada um dos níveis ou de cada texto para poder determinar com mais segurança a visão de leitura que está sendo construída.

Estas considerações me alertam para dois aspectos relativos à mudança no conceito de leitura de meus quatro sujeitos focais: o primeiro diz respeito à complexidade do próprio processo de mudança; o outro se relaciona aos traços que me permitem identificar que a abordagem do texto se faz no nível que Fairclough (1989;1992) chama de **explicação** e às vezes no de **interpretação**.

Enfoco estas questões em dados das entrevista com Rui: *o curso começou com algo em comum com o Inglês I, procurar o sentido do texto* e Rodrigo *aprendemos a não distorcer o conteúdo do texto* (entrevista com Rodrigo) sinalizando, portanto, novamente, para a possibilidade de se pensar em um único sentido absoluto. Embora, mais adiante, estes alunos complementem seu ponto de vista dizendo: *já aprendemos: resumo depende do conhecimento e interesse do leitor* (entrevista com Rodrigo) e *o que aprendi melhor é como em um texto ver o que é importante para mim* (entrevista de Rui), surge a incerteza em relação à mudança na visão de linguagem que está sendo construída. Com base neste questionamento, insisti para que descrevessem, comparassem ou estabelecessem um contraste entre aulas de Inglês Instrumental I e II. Creio que os entrevistados demonstraram que o processo de ler pode ser objeto de sua reflexão crítica e ainda deixaram transparecer sinais que me permitiram admitir algumas mudanças no seu conceito de leitura.

Rui, por exemplo, não age mais como um recipiente passivo de ensinamentos e significados pois diz agora *prestar atenção; definir o que está lendo e aprendendo; procurar entender o que estou entendendo* (entrevista com Rui); quanto a Rodrigo

declara *tentar identificar, definir saber o que está fazendo, organizar as idéias* (dados da entrevista com Rodrigo). Identifico sinais de que sua atenção parece voltar-se em direção aos processos cognitivos que precisam mobilizar para construir a compreensão. Estas declarações me trazem uma luz para afirmar que houve mudança em sua visão, pois se mostram como um dos interlocutores procurando participar do processo discursivo (cf seção 4.1.2 capítulo III). Entretanto, fazendo novamente, um recorte nos dados da aula de 05/07 quando nosso curso foi apresentado à aluna de Português-Inglês (cf seção 2.3.1 deste capítulo), vejo-me surpreendida e insegura diante da resposta de AL à minha pergunta: *Por que fazer resumo e como fazer resumo? Qual é a relação de leitura com resumo?* (palavras minhas, transcrição da aula de 05/07). Aqui a resposta de AL é: *ver o que é mais importante, não é? Os pontos principais. Dar sentido ao que você está lendo* (palavras de AL, transcrição da aula de 05/07). AL não mostra perceber que o relacionamento autor-leitor somente existe e é construído no desenrolar da leitura, no contexto de uso. Creio que para que se estabelecesse um encontro mais preciso, entre a minha visão de leitura, ou seja, a que planejei construir em sala de aula, diante do propósito percebido pela aluna, tornar-se-ia necessário, ao enunciado *o que é mais importante ou os pontos principais* (palavras de AL, transcrição da aula de 05/07), acrescentar: importante e principal para quem ou para quê, em que situação. Também, já que AL não esclareceu fica a dúvida, quem se envolve no *dar sentido ao que você está lendo* (palavras de AL, transcrição da aula de 05/07) o aluno, o professor e/ou o autor? Só com a resposta a esta pergunta se completaria o conceito que AL tem do que seja ler e resumir, e eu poderia afirmar que há uma nova visão de leitura, que lhe abriria a possibilidade de participar, analisar, identificar e determinar por que lê, para que, enfim, ser uma leitora ativa, descobrindo as razões de suas escolhas. E, então, ela estaria abordando o texto no nível de **explanação** (Fairclough, 1989;1992).

É bem verdade que a atitude de AL contrasta com a de Cris que, em sua entrevista, declara ser importante *saber que o resumo tem que ser eficiente para você ; o que já conhece é redundante, pegar o importante é pegar o que desconheço* (entrevista com Cris), para ela, o que é significativo depende do leitor e do objetivo de leitura. Prossegue, ainda, dizendo ter sido um conhecimento novo que ela aprendeu em Inglês Instrumental II, *saber não colocar tudo; que nem tudo é*

importante; que tem coisas mais importantes (entrevista com Cris). Essas suas palavras, interpretei como sinal de que pensa e se abre à possibilidade de admitir significados que são determinados pela situação de uso, ou nas palavras de Burgess (1993/94:39), *propostos pelos leitores cientes das contingências das interpretações, no espírito de negociação e renegociação*.

Feitas estas considerações, não se pode negar o quanto o processo de mudança de conceitos é lento e diversificado. Para justificar tal fato, remeto-me primeiro à discussão de Vigotski (1978/84:84-85) sobre os comportamentos fossilizados e sua rigidez à mudança e à observação de Gallimore e Tharp (1990/96/182) de que, em certo momento, em um grupo, os indivíduos podem estar em estágios diferentes de desautomatização (cf seção 2.2.3, capítulo III). Estamos desautomatizando seus velhos conceitos sobre o processo de ler e de resumir? Será que Elisa e Rui estão num estágio diferente do de Cris e Rodrigo?

Em sala de aula, como já comentei ao introduzir a seção **Eu e o Outro** (seção 3 deste capítulo) não posso desconsiderar o fato de que na atividade de leitura há um terceiro elemento, entre o leitor e o objeto de leitura ou o autor: o professor. Este irá mediar o modo como a meta, o problema, enfim, a situação de leitura que se apresenta e, com isso, a participação do leitor no processo de compreensão. Na verdade, conforme comenta Grossmann (1994:39), os adultos, em relação à aprendizagem da criança, *podem ser os ajudantes ou os entraves da conquista dos espaços simbólicos a partir dos quais se constituem os discursos*. Acredito que o mesmo pode ser aplicado em relação aos professores e seus alunos em sala de aula O que posso mudar em minha ação para não ser um entrave à construção de nova visão do discurso ? Creio que, diante da complexidade do processo de ler e resumir e, conseqüentemente, de identificar novos conceitos, torna-se necessário buscar em meus dados outras respostas que venham complementar a visão de leitura e de discurso construída neste **Tempo de Realização** para, então, determinar passos que possam melhorar minha prática.

Eis porque decidi investigar, também, a consciência que demonstram ter não só da linguagem como discurso e da leitura, mas de sua capacidade como leitores e como identificam e resolvem os obstáculos que enfrentam.

3.1.3 Reflexões sobre a mudança

Resumo, nesta seção, minhas considerações sobre como procurei interpretar a visão de meus alunos do processo de ler e selecionar informações. Conforme discuti na seção 3.1, afirmei que eles trazem para o Curso de Inglês Instrumental II um conceito bem distante do que lhes transformava em co-construtores do significado.

A certeza da construção de uma outra visão de leitura não se mostra, pelo que foi focado na seção 3.1.2, como uma tarefa fácil ou em que fomos bem sucedidos. Há contrastes nos dados das entrevistas, mas não só quando comparamos as declarações dos quatro entrevistados: os desencontros ocorrem nas declarações de um mesmo entrevistado. Elisa, por exemplo, em alguns momentos, parece estar consciente de que ao ler faz uso de procedimentos interpretativos que lhe permitem abrir-se à função dialógica do texto, em outros, entretanto, resiste à idéia de que o texto tem um sentido a ser recuperado.

Os traços de meus dados são pouco transparentes quanto à visão de leitura como co-construção.

Sei que há ainda questões a serem esclarecidas em relação ao conhecimento que meus alunos chamam de novo, isto é, do que dizem ter sido construído sobre ler e selecionar informações para as tarefas acadêmicas. Volto-me, portanto, para os procedimentos que têm consciência de usar ou que dizem usar, à procura de sinais que completem minha resposta sobre a visão de leitura que meus alunos têm, ou melhor, sobre aquela, que tento construir em nossa sala de aula.

3.2 *Obstáculos e procedimentos*

Ao investigar meus dados em busca de respostas para a pergunta *que procedimentos os alunos têm consciência de usar ao ler*, constatei que, muitas das vezes, eles verbalizavam o procedimento usado diante de obstáculos que identificavam e de situações-problemas que tinham que enfrentar. Assim sendo, decidi apresentar e discutir simultaneamente o que aprendi sobre os procedimentos e *obstáculos que identificam no processo de ler e selecionar a informação*.

Parto do pressuposto de que meus alunos são capazes de pensar sobre seu próprio pensamento e administrar seus conhecimentos e suas ações. De fato, meus dados assim o comprovam, pois não só nas entrevistas mas nos diários reflexivos e nas plenárias foi possível resgatar sua maneira de olhar o processo de ler, numa reflexão sobre os passos percorridos. Da mesma maneira, em nossos diálogos em sala de aula durante as atividades com o texto, expressaram os conhecimentos e habilidades usados para a resolução de seus problemas. Estes foram recursos com os quais procurei avaliar o seu desempenho como leitores, obter subsídios para poder ajudá-los em seu diálogo com o autor e para descobrir como, juntos, construímos uma melhor compreensão de procedimentos e de princípios; e, finalmente para traçar sua visão de leitura.

Faço notar que não vou fazer um levantamento de todos os procedimentos usados e dificuldades identificadas. Minha proposta é discutir os que foram objetos de minhas reflexões sobre a visão de leitura ou que causaram mudanças na minha prática. Não me limitarei, também, apenas a descrever o que meus dados me mostram mas procurarei interpretar minha busca por manter a sintonia entre o que o grupo me revelava e o que eu fazia. Afinal, segundo Bruner (1996:148), a consciência dos próprios procedimentos provê a base para a negociação interpessoal dos sentidos, um caminho para atingir a compreensão mútua mesmo quando na negociação não se chega a um consenso.

Na seção 3.2.1 enfocarei primeiro os obstáculos que são identificados e os procedimentos usados para resolvê-los que envolvem os conhecimentos lingüísticos. Nas seções seguintes, 3.2.2 e 3.2.3 procurarei discutir os procedimentos que usam e obstáculos que são gerados por um envolvimento com o texto que se aproxima respectivamente dos níveis de abordagem que Fairclough (1989;1992) denomina de **interpretação** e **explanação** (cf seções 4.1.2 e 4.1.3 do capítulo III).

3.2.1 O nível de descrição

Em minha procura por respostas para as perguntas de pesquisa *que procedimentos meus alunos têm consciência de usar e que obstáculos identificam no processo de ler e selecionar informações?* identifiquei alguns que me levam a

questionar se foram gerados por uma abordagem do texto em que subjaz a dimensão que Fairclough (1989;1992) denomina de **descrição**, já que priorizam as marcas lingüísticas do texto e a procura da clareza do significado apenas no texto.

Discuto primeiramente recortes de dados de 26/06. Neste dia os alunos fizeram sua leitura em grupos formados por dois; leram alguns parágrafos de um texto e prepararam transparências com o resultado das leituras (anexo B.2). Em cada grupo um terceiro aluno, um dos meus *alunos-observadores*, teve a função de examinar o trabalho da dupla. Em plenária, antes da apresentação com o retro projetor estes observadores relataram suas conclusões dos trabalhos das duplas. Com esta proposta, procurei não me distanciar de meu objetivo de educar o olhar de meu aluno e leitor. E, de fato, em suas narrações das etapas percorridas pelo grupo, Cris, Rodrigo e Rui, a quem deleguei esta nova função, demonstraram perceber e interpretar obstáculos e sugerir soluções para a realização da atividade. Trago para discussão, portanto, dados que nasceram do olhar crítico de alguns alunos diante do desempenho de seus pares.

Em seu relato, Rui se dá conta dos procedimentos usados pelo grupo que observava e ainda acrescenta sua avaliação crítica. Para ele: *Primeiro buscaram a enumeração dos problemas. As palavras. Na verdade eu acho que os elementos de coesão ajudaram* (Rui, transcrição de aula de 26/06). Aliás o mesmo ocorreu com Rodrigo, que não se limitou simplesmente a descrever as atitudes do grupo: *Não perderam muito tempo em entender tudo. Elas tiveram dificuldade em vocabulário. mas desnecessário* (Rodrigo, transcrição de aula de 26/06). Há um consenso, portanto, entre o *comportamento* dos leitores nos dois grupos. Associam seus obstáculos ao desconhecimento lingüístico e fazem uso também de procedimentos que envolvem a habilidade de reconhecer o léxico e os elementos de coesão, as pistas deixadas pelo autor no texto.

O mesmo se torna evidente quando em seus diários deixam traços de sua reflexão sobre o processo de ler privilegiando o texto e associando ao conhecimento lingüístico a clareza do texto: *tive dificuldade porque faltou vocabulário* (diário de Elisa em 17/06); *o que entendi foi devido a certas palavras conhecidas e aos conectivos; os vocábulos que são de uso comum* (diário de AL3 em 17/06).

De fato, a questão do conhecimento do léxico e como abordá-la não pode ficar sem ser discutida. Afinal estamos lendo, principalmente, textos que não são redigidos na língua materna, com alunos que trazem para a sala de aula experiências em estudo

de inglês bem diversificadas. Além disso, meus dados me conduzem para três outras razões que me convidam a focar com cuidado a questão do léxico e dos obstáculos relacionados ao conhecimento lingüístico. São:

- os primeiros a serem reconhecidos;
- pontos de questionamento de minha intervenção;
- objeto de reflexão sobre a visão de leitura.

Depreendi, em diversos recortes de meus dados, que, tanto nas reflexões dos leitores sobre o processo de ler como naquelas de quem os observa, os procedimentos e as dificuldades relacionados ao conhecimento lingüístico são os primeiros a serem reconhecidos. Isto me faz retomar uma seqüência de diálogo de 22/03 quando AL9 verbaliza como obstáculo à sua leitura o desconhecimento do vocabulário.

Seqüência 19 (22/03)

AL9: Uma das minhas dificuldades básicas foi com uma expressão primária e que interfere na compreensão da gente . Eu fiquei assim paralingüístico, o que é paralingüístico? Qual o sinônimo de paralingüístico?

P: Mas você leu o texto?

AL9: Eu li mas me faltou um referencial pelo menos pra conferir o que eu achei que era.

Diante de minha insistência *mas você leu o texto?* (turno 2), AL9 aponta para alguns passos usados a fim de vencer seu obstáculo: tais como procurar um sinônimo e um referencial mas se mostra insegura. Observa-se que, além de reconhecer suas dificuldades, AL9 é capaz de rever e relacionar os caminhos seguidos.

Tendo em vista a incidência com que os leitores apontam para as questões que dizem respeito ao conhecimento de inglês, mais precisamente do vocabulário, revejo e discuto problemas que identifiquei em relação ao meu comportamento no tratamento do léxico. Verifiquei que há momentos em que desconheço a dificuldade dos leitores, seu pedido de ajuda, esquecendo-me da recomendação de Grossmann (1996: 215) que embora difícil de distinguir se a incompreensão é devida a uma única palavra, ela pode afetar a compreensão geral. Aceito que a leitura do texto se

desenrole sem que se chegue ao sentido de uma frase ou palavra, pois me omito de intervir.

Em outras situações, meu comportamento é bem diferente. Em 01/07 Rui me pergunta: *Essa palavra ai ? Strawberry, que é?* (Rui, transcrição da aula de 01/07) e eu dou imediatamente a tradução ou a solução para seu problema: *Morango* (transcrição da aula de 01/07).

Há também aquelas ocasiões em que faço minha leitura do texto desconhecendo que o aluno pode produzir sentido na relação interpessoal, partilhando com o grupo suas dúvidas, relacionando partes do texto, revendo seus conhecimentos e como os utiliza. O mesmo, contudo, não acontece quando se observa minha intervenção nestes dois diálogos durante a leitura dos dias 01/07 e 17/06.

Seqüência 20 (01/07)

1. AL8: **Lowbrow?**
2. P: *Que você entende por **lowbrow**? Que ele queria traduzir com esse **lowbrow**?*
3. AL10: *Ah eu fiz a inversão!*
4. P: *Como é que você fez?*
5. AL10: *Já que **highbrow** é pedante snob, o **lowbrow** eu entendi como simples, comum.*
6. AL: *Da plebe.*

A ênfase neste diálogo está na construção conjunta do sentido. Diante da interrogação de AL8, convido-as a participar da negociação com duas perguntas e é AL10 quem mostra o procedimento que usou para vencer seu obstáculo, estabelecendo uma relação entre enunciados do próprio texto. Por sua vez, AL toma as palavras de AL10 como ponto de partida para o seu pensamento. Minha ajuda e intervenção é partilhada com os alunos, que se envolvem no diálogo (turnos 3 e 5). Faço notar, contudo, que isto ocorreu em (0/01) já ao final do semestre quando já tínhamos aprendido a trabalhar em colaboração. Aqui há uma resposta imediata à minha pergunta.

Outro tipo de comportamento ocorre no diálogo na seqüência de 17/06. Minha opção é diferente, já que a negociação do sentido não tem origem numa pergunta feita por uma leitora, pois posso prever o obstáculo que se apresenta ao aluno. Com base em minha experiência das dúvidas que surgiram na leitura do

mesmo texto quando pilotei os dados no semestre anterior, antecipo-me às suas dificuldades, procurando problematizar a situação para que possam reelaborar os procedimentos que usam como leitores.

Seqüência 21 (17/06)

1. *P: E o que seria **well being**? O que é **being**?*
2. *Rodrigo: É bem estar.*
3. *P: Estar bem ; bem estar. **Being** é o verbo **to be**. E o outro **slowing down**? O que é **slow**?*
4. *AL: **Low** é pra baixo*
5. *P: **Slow** Pra baixo é **low**.*
6. *AL11: Lento.*
7. *P: Lento. E o que seria **slowing down**?*
8. *AL11: Diminuir.*
9. *P: Diminuir; diminuição, certo?*

Na realidade, meu cuidado era com a leitura de **slowing down**. (o texto se encontra no anexo C 7). Parto, entretanto, de **well being** para negociar o sentido **slowing down**. Prossigo procurando coordenar as contribuições dos diferentes leitores Rodrigo, AL e AL11 (turnos 2; 4 e 6) tomo seus enunciados para ir com eles construindo o que seria o conhecimento novo. Ora retifico a contribuição de AL quando troca de **slow** por **low** (turnos 4 e 5); ora ofereço-me como modelo de auto-reflexão : *Estar bem ; bem estar. **Being** é o verbo **to be**. E o outro **slowing down**? O que é **slow**?* De tal forma que AL11 e, finalmente, AL concluem sua reflexão: *diminuir*. Minha interferência se faz, portanto, de acordo com o estilo forte de mediação segundo Grossmann (1996:64); não simplesmente por que se realiza durante a leitura ou porque faço uso de perguntas para negociar o sentido, mas porque dou aos alunos a oportunidade de se mostrarem ativos, reflexivos, observadores e de reformularem sua intervenção e a interpretação proposta pela professora. É forte, portanto, porque convive com a consciência auto-reflexiva e com a discussão informal. Claro, que há neste diálogo um encontro com minha proposta pedagógica, pois é pela troca de visões, na experiência interpessoal que pretendo que o leitor interiorize o meu suporte e progressivamente se torne autônomo. Entretanto, indago, por que não é sempre este o tipo de comportamento e de interação promovido em sala de aula?

Comparei este com outros recortes de meus dados em busca de resposta para esta questão; percebi, então, que o fato de haver-me preparado, repensando o caminho a seguir foi um fator que ajudou a montar a estratégia de assistência ao aluno. Todavia, diante da complexidade de fatores e recursos envolvidos, numa situação de leitura nem sempre é possível se prever quando e como criar o espaço que será o ponto de partida da negociação e nem a certeza do sucesso em fazê-la. A seqüência 22 é exemplo de uma destas situações imprevistas para mim.

Seqüência 22 (27/03)

1. AL5: *Olha só, eu fiz sem entender o sentido de abstract.*
2. P: *Daqui a umas duas aulas eu vou dar pra vocês uma atividade com vários tipos de resumo.*
3. AL5: *Eu peguei como se fosse só algumas idéias abstratas.*
4. P: *Você pega uma tese e vai ter no início o abstract.*
5. AL2: *É uma forma de resumo, então ?*
6. P: *Viram quantos tipos de resumo existem?*
7. AL3: *É uma espécie de sinopse.*

Embora aqui AL5 não estivesse assinalando que o desconhecimento do léxico foi o obstáculo a ser vencido, vi-me surpreendida pelo fato de que, sendo uma aluna universitária, o termo *abstract* lhe fosse estranho. Assim, aponto-lhe uma pista: *você pega uma tese e vai ter no início o abstract*; procuro, então, fazê-la chegar ao sentido trazendo para o texto sua experiência pessoal. Claro que é AL2 e AL3 quem a ajudam, pois o caminho que escolhi para oferecer-lhe minha assistência foi inútil.

São situações recorrentes em que os obstáculos são atribuídos às especificidades do texto e/ou aos conhecimentos e habilidades lingüísticas que os leitores trazem para construir o sentido. São questões que, quando levantadas, me fazem repensar se não estou perpetuando ou transformando a leitura numa atividade perceptiva e mecânica sem promover uma **mudança na visão de leitura**, e, com isso, permitindo que meus alunos convivam com o conceito de autoridade do texto sobre o leitor. É isto também que temo quando Elisa afirma que, muitas vezes, suas dificuldades surgem por falta de conhecimento lingüístico de *vocabulário e por hábitos trazidos de cursinhos e segundo grau* (entrevista com Elisa).

Nas descrições que analisei dos diários de 17/06 quando propus como tema *observe como você fez a atividade* encontro também provas de que os leitores dizem fazer uso de elementos formais do texto para construir seu sentido e para estabelecer elos entre os enunciados: *palavras que definem oposição* (diário de AL4 em 17/06) ; *olhar os indicadores e marcadores* (diário de Cris em 17/06); *conectivos podem compensar falta de vocábulo* (diário de AL5 em 17/06); *conectivos são pistas mais importantes que os vocábulos* (diário de AL8 em 17/06); *certos elementos dão coesão* (diário de AL9 em 17/06).

Aliás, Elisa, em sua entrevista, aponta como dificuldade de interagir com o escritor a ausência de marcas no texto para facilitar a sua leitura: *textos sem indicadores, marcadores como first, second*. Rui, em sua descrição dos passos que seguiram os alunos do grupo que observou (transcrição da aula de 26/06) e de que já tratei no início desta seção, também insiste que os leitores procuraram: *Primeiro a enumeração. Depois de enumerar foram ao segundo texto tratar das soluções pra relacionar as dificuldades. E usaram os elementos de coesão, and, last, by*.

Claro que não posso negar diante destes dados que meus alunos fazem uso de procedimentos que envolvem o conhecimento lingüístico, mas não sei se o fazem por que estão abordando o texto no nível de **descrição** (Fairclough, 1989;1992), já que muitas das vezes estabelecem relações entre estes recursos e o conhecimento extratextual. Os níveis de abordagem podem estar se sobrepondo ou se complementando.

A análise da seqüência 23, me revela o olhar de Rodrigo, outro dos meus *alunos observadores*, sobre as dificuldades e os passos seguidos pelo seu grupo, na aula de 26/06, descrita no início desta seção; nela, se observa que os leitores fazem uso de procedimentos lingüísticos e não-lingüísticos em seu processo de leitura e relacionam partes do texto, tendo em vista a atividade proposta.

Seqüência 23 (26/06)

1. Rodrigo: *A primeira coisa foi analisar a proposta . Depois, eu achei interessante que **elas foram logo pras palavras chaves do texto**. Não perderam muito tempo em entender tudo....*
2. P: *hum,hum*
3. Rodrigo: *Myriam, o que eu achei interessante é que elas aqui se guiaram pelo número . Os cinco problemas , no texto .*
4. P : *É o fato de anunciar na primeira frase que são cinco problemas.*

5. *Rodrigo: Isso já preparou a leitura deles. Foi. Foi logo primeiro, segundo, next, o there is o last.*

Rodrigo reconhece: *não perderam muito tempo em entender tudo* (turno 1); por sua vez enfatiza o papel das palavras que julga como *palavras-chaves do texto*. No processo de leitura destaca, portanto, que os alunos reconhecem os elementos marcadores de coesão (turno 5) e os relacionam com a própria organização do texto (turno 1). Faz, portanto, notar a utilização de procedimentos em que os leitores procuram se dar conta de fatores internos ligados à própria produção do texto: *o fato de anunciar na primeira frase que são cinco problemas* (turnos 1 e 4). Destaco ainda que a tarefa proposta para os grupos consistia em prepararem uma lista de problemas discutidos em um dos parágrafos do texto em inglês sobre **Population Growth and Food Supply** e as soluções apresentadas em outro sobre as questões propostas (ver anexo B 2). Desta forma abordaram o texto a partir da tarefa indicada.

Associo estes passos identificados por Rodrigo com os que são descritos por Rui em sua entrevista. Mostra-se um agente ativo em seu diálogo com o texto. Ele diz, *ler parágrafo e fazer (ou imaginar) perguntas ; procurar respostas no parágrafo* (entrevista com Rui). Chamo atenção , também, para os passos seguidos por Rodrigo segundo seu diário: *ler o título, o subtítulo afinando o assunto; fazer suposições e especulações se o título é obscuro, ler o subtítulo* (diário de Rodrigo em 03/04) Reconhece, também, que usa procedimentos que envolvem as convenções lingüísticas e outras que não o são. Percebo, na verdade, ecos da interação de um leitor que planeja, avalia, guia e monitora seu comportamento (Díaz, 1990/96/96:126-127); está consciente de seus processos cognitivos, dos conhecimentos ou procedimentos que usa diante de suas dificuldades. É isto que me aponta , o diálogo abaixo:

Seqüência 24 (12/04)

1. *AL: Ah , nos últimos tempos eu tenho percebido , sim eu tenho visto o que tem por trás. Aí eu pego rapidinho. posso até nem entender as palavras, mas entendo o que o autor quer colocar.*
2. *P: Mesmo sem entender.*
3. *AL: Mesmo sem entender, bastantes palavras.*
4. *P: E como é que você está fazendo isto? Pra perceber o que está por trás?*
5. *AL: O título , o que olha você vai vendo o que ele tá falando , aí eu pego o assunto, o título, há toda a sinalização que o texto dá.*

AL, assim como Elisa quando entrevistada, indica, os passos e recursos seguidos para chegar à compreensão da mensagem: *Ah hoje aconteceu um troço importante, sabe? porque eu às vezes fico muito presa a palavras, sabe? ; Foi rápido, eu não me prendi a palavra nenhuma, compreendi, e tudo bem* (entrevista com Elisa). AL privilegia o título como ponto de partida para negociar o sentido do texto. Elisa vai mais além incluindo: *o título, letra em negrito, a pontuação, e também as palavras que indicam como **first** as palavras importantes... a forma da letra, as setas; mas vamos lá é o título, ah conhecimento meu de mundo* (entrevista com Elisa). Novamente, se torna evidente que, aos elementos lingüísticos usados, acrescentam a consciência e controle dos processos cognitivos necessários para construir a compreensão (cf 4.1.2).

É importante observar que, até aqui, fiz meus recortes de leituras de textos em inglês o que não acontece com os trechos da aula de 29/03. É para esta aula que me volto, tendo em vista as questões que surgiram de minha reflexão sobre os elementos lingüísticos e os procedimentos interpretativos que meus alunos acreditavam usar. Não nego que há um questionamento freqüente em relação às dificuldades que aparecem porque os alunos associam a clareza do objeto de leitura ao que está no texto, priorizando assim a sua autonomia e univocidade. Em especial no início do curso, eu tentava fazer com que meus alunos observassem e refletissem sobre os valores e objetivos que o autor e eles próprios como leitor atribuíam aos seus enunciados. Assim, procurava problematizar a aparência de auto-suficiência do texto (cf seção 4.1.2 capítulo III).

Em 29/03, a quinta aula do curso, com os alunos distribuídos em círculo, iniciei a atividade trazendo para turma informações sobre o texto a ser lido (anexo C3):

Seqüência 25 (29/03)

P: Eu peguei, recortei a definição do dicionário Melhoramentos da letra Q., xeroquei e coloquei aqui como o dicionário nos apresenta a letra Q. Em cima da folha tem isto ((apontando para a ilustração)) o equivalente à nossa letra Q no dicionário fenício, grego, grego arcaico, romano, gótico etc.

Após os primeiros minutos, nos quais os leitores se familiarizaram com o texto, propus a atividade; justifico o enunciado e busco relacionar a sua leitura com a vida acadêmica dos leitores. *Vamos supor que você tivesse um dicionário, pra saber como é que se pronuncia a letra Q. Algumas das informações você vai ter que selecionar. Você vai julgar mais importante. Se você tiver interessado em ir ao dicionário e buscar a informação: como é que se usa a letra Q? Vai ser outro tipo de informação que você vai selecionar no dicionário* (minha fala em transcrição da aula de 29/03). Ainda reflito comigo mesma: *AH aqui ele botou Q entre parênteses, mas isso não é uso. O que ele quer dizer com isso?* (minha fala em transcrição da aula de 29/03). Com estas instruções ou mediação preparatórias estou procurando monitorar, dirigir a reflexão do aluno para o discurso, a intenção do que o autor queria informar a partir das escolhas lingüísticas que fez. Com isso, procuro desfazer o conceito de que a significação do texto é única e pré-determinada; portanto, não basta ao leitor repetir as palavras do texto já que seu sentido não está no que é dito mas no equilíbrio entre o que está no texto e o que o autor assume que o leitor irá complementar (Nystrand & Wiemelt, 1991:29). (cf seção 4.1.2 capítulo III)

No diálogo que se desenvolveu , como se vê, a atenção de AL1 afirma: *Ele está descrevendo como é pronunciado.* Com isso complemento questionando a quem interessaria esta informação; convidando os alunos a refletir sobre o objetivo para o qual leram: *Então você acha que fonema oclusivo velar surdo tem importância pra quem está preocupado com a maneira de pronunciar?* Ao que AL1 confirma *Certo.* Assim se inicia a seqüência 26.

Seqüência 26 (29/03)

- 1 P: *Então, quando diz substantivo, masculino , você acha que é origem?*
- 2 AL8: *É.*
- 3 AL9: *Uso.*
- 4 AL1: *Classificação gramatical.*
- 5 P: *Alguém vê como uso. Você vê como classificação. MA colocou ele é usado como masculino. Pode ser. Também pode ser classificação gramatical, certo? Então a MA já tem uma informação para uso..*

O diálogo e o questionamento da professora formaram o contexto para que se revelassem diferentes percepções da intenção discursiva, logo, visões distintas do que o autor queria nos informar com *s. m.*. Para uma aluna a intenção do autor é

mostrar a origem, para outra, o uso; e, finalmente, a classificação gramatical. Cada aluna traz para o texto a sua representação social distinta: AL1 é aluna de letras, AL8 e AL9 não o são. Vejamos o que a seqüência 27 deixa transparecer

Seqüência 27 (29/03)

- 1 *Rodrigo: Fessora, décima-sexta letra do alfabeto português. Isso tem a ver com a origem?*
- 2 *AL3: Isto é origem, né?*
- 3 *P: Mas é décima-sexta letra que apareceu no dicionário?*
- 4 *Rodrigo: Não. É por causa da parte final: do alfabeto português.*
- 5 *P: Fala do alfabeto português, mas isto é origem?*
- 6 *AL2: Fala português porque existem outros alfabetos, né?*
- 7 *P: Se ele dissesse décima-sexta letra a aparecer no alfabeto português aí podia ser origem, mas como ele diz aqui, é a ordem dele. A ordem dele é de décimo sexto.*
- 8 *AL2: É a situação dele. É localizar, a intenção dele ((se referindo ao autor))*
- 9 *P: Ele está situando dentro do dicionário. A intenção que ela viu dessa informação é situá-la dentro do alfabeto português.*

A pergunta feita por Rodrigo, repetida por AL3, dá início a um debate sobre o valor atribuído à informação de que é décima-sexta letra do alfabeto; Rodrigo e AL3 entendem que a intenção do autor é o sinalizar para a origem da letra. A pergunta de espanto da professora: *Mas é décima sexta letra que apareceu no dicionário?* fez com que Rodrigo verbalizasse a pista que o levou a atribuir o sentido de origem, a décima-sexta letra a surgir no alfabeto português. E é com nova pergunta que o professor procura mostrar que discorda de Rodrigo e AL3: *Fala do alfabeto português, mas isto é origem?* (turno 5). O ensinamento que me traz a análise desta seqüência está justamente em minha surpresa diante do conhecimento que Rodrigo trouxe para o texto ou do caminho que seguiu. Os elementos não-convencionais ou não-lingüísticos utilizados pelo leitor são difíceis de serem identificados. Como prestar ajuda a este leitor?

AL2 ancora sua participação na dúvida de Rodrigo e na pergunta formulada pelo professor (turno 8) e através de informações extratextuais busca uma forma de esclarecer a leitura de Rodrigo: *Fala português porque existem outros alfabetos, né?* (turno 6). Eu, diante do imprevisto, me apóio em pistas lingüísticas, em sua organização textual (turno 7) para justificar minha leitura. Com isso, procuro atribuir um valor discursivo à informação e evitar uma simples repetição de palavras do

texto, vazias de significado ou valor discursivo para o leitor. Retomo o comentário de Burgess (1993/94:39) de que texto e interpretação não proliferam em alguma estratosfera semântica, alijados dos objetivos e das tradições sociais. Assim sendo, não me satisfaz apenas dar as pistas para a compreensão, prossegui questionando a mim mesma: *Por que Rodrigo está vendo origem aqui? Você está vendo português de Portugal e não do Brasil, é isto?* (fala minha, transcrição da aula de 29/03). Diante do *mais ou menos* de resposta do Rodrigo, novo problema me é assinalado, novo desafio surge para aprimorar minha prática em sala de aula. Será que ao enfatizar a organização do texto não estou permitindo que o aluno deixe de ver o texto como fruto de representações e experiências sociais distintas que são trazidas pelo leitor e pelo autor?

Nasce desta minha inquietação, a busca de proporcionar-lhes oportunidade de reflexão crítica sobre os recursos lingüísticos que usam e os passos que seguem para a construção e reconstrução do sentido do texto, como ocorreu na atividade de 05/06. A turma foi disposta em círculo, em forma de *rodinha* ou em plenária. Distribuí uma folha em que constava três resumos, um quadro e dois diagramas feitos por alunos em uma prova de biologia a partir de um texto redigido em inglês (ver anexo C 6). A folha foi dobrada em três de modo que cada aluno lesse apenas um dos resumos. Após alguns minutos, que, no grupão, procurassem oralmente recriar o que seria o texto original que só foi distribuído ao final da aula; alguns alunos haviam procurado reescrevê-lo; outros apenas fizeram um esboço. Também houve aqueles que procuraram desdobrar a folha e ler mais de um dos resumos.

Dolz (1993:65-66) aponta a passagem para a escritura, como uma estratégia didática para melhorar a compreensão, pois afirma ser esta passagem um recurso de tomada de consciência de obstáculos à compreensão que, às vezes, não são percebidos pelos leitores. Entre os fatos assinalados em meu diário sobre esta aula de 05/06 em que os alunos reproduziram, oralmente, um texto a partir de um resumo, consta, por exemplo, a observação sobre *os olhares e comentários de satisfação de Rui, Cris e ALI quando perceberam que seus relatos* ((refiro-me à forma como relataram o caminho percorrido na reconstrução do texto a partir do resumo)) *eram diferentes* já que haviam usado gêneros discursivos distintos. Esta atividade permitiu-lhes revelarem seus próprios processos cognitivos e os elementos não-lingüísticos usados para construir o seu sentido. Rodrigo, por exemplo, diz ser *interessante montar o texto a partir do resumo; temos que inferir os elementos de*

coesão e usar conhecimento de mundo (diário de Rodrigo em 05/06); e ainda *embora não soubesse o que era lateralização, através da leitura do resumo cheguei ao assunto* (diário de Rodrigo em 05/06). São dados de reflexão sobre a atividade, partilhados no grupo: *a atividade ajudou a ver ambigüidade, imprecisão* (AL8, transcrição da aula de 05/06); *foi bom para identificar a relação que não fica clara pelos sinais gráficos que o autor utilizou* (AL10, transcrição da aula de 05/07).

Retomando as questões de pesquisa *que procedimentos meus alunos-leitores têm consciência de usar e que obstáculos identificam no processo de ler e selecionar informações?* para as quais procuro respostas, estes dados me mostram o que comentam Dolz, & Scheneuwly (1998), o caráter flexível e dinâmico de diferentes passos seguidos que se completam e encaixam constantemente (cf seção 4.2 do capítulo III). De fato, há momentos em que meus alunos parecem abordar o texto tratando-o como um objeto auto-suficiente diante do qual se tornam passivos e submissos; todavia, ao mesmo tempo, mostram que se engajam em operações cognitivas procurando unir os processos de produzir e interpretar o texto. Tal fato, abre-me a possibilidade de admitir que meus alunos-leitores não se limitam a abordar o texto apenas no nível de **descrição** (Fairclough, 1989;1992)

Minhas considerações, contudo, sobre os procedimentos que usam não podem se encerrar aqui. Na próxima seção, prossigo discutindo o que meus dados me apontam sobre as dificuldades e procedimentos de meus alunos-leitores em que transparecem sinais de abordar o texto no nível lingüístico-discursivo ou no que Fairclough (1989;1992) chama de **interpretação** (cf seções 4.1.2 e 4.2 do capítulo III), procuro situar as implicações que trazem para o aperfeiçoamento de minha prática e, mais ainda, enfoco as questões levantadas quanto ao uso de passos que envolvem alguns dos recursos não-lingüísticos.

3.3.2 O nível de interpretação

Discuto, nesta seção, a capacidade discursiva de meus alunos, ou seja, os procedimentos que acreditam usar para organizar o discurso e que envolvem elementos ou conhecimentos não-lingüístico. Enfoco, também, as dificuldades a eles relacionadas. Iniciei a seção anterior analisando os relatos dos alunos-observadores,

Rui e Rodrigo. Esta o farei tomando como objeto de discussão o que me revela o olhar de Cris.

Apesar de ter identificado alguns passos seguidos pelo par que observava em 26/06, *elas enumeraram é,é, enumeraram as propostas* (fala de Cris, transcrição da aula de 26/06), Cris reconhece ser difícil assegurar, realmente, os obstáculos enfrentados uma vez que a leitura foi feita primeiramente como um processo silencioso: *mas problemas detalhados que elas tiveram eu não pude perceber muito, até porque, elas fizeram **leitura silenciosa**. Se tiveram problema, eu não sei. Por exemplo, você às vezes tá lendo e tem o problema mas continua até fazendo **questionamento lendo** . Então, elas chegaram pra debater e já tinham feito a leitura* (transcrição da fala de Cris da aula de 26/06). Com isto, por certo, ela se apercebeu que antes de trazer seus obstáculos para serem solucionados pelo grupo, na relação interpessoal, cada leitor já procurou questionar-se durante o próprio ato de ler.

Associo este seu relato ao que verifiquei em meus dados. Há, sem dúvida, nas entrevistas e nos diários traços que deixam transparecer o reconhecimento do leitor de que, em seu encontro com o texto, ou melhor, com o autor através do objeto de leitura, ativam, produzem, relacionam, enfim, usam elementos extratextuais, ou seja, não-lingüísticos. Rodrigo, por exemplo, declara em sua entrevista que procura construir a coerência, buscando as relações encobertas no texto: *ler arrumar na cabeça como um todo e avaliar* (entrevista com Rodrigo). E eu me questiono *arruma os próprios elementos do texto?* Cris, por sua vez, declara ao ser entrevistada que no ato de ler: *você precisa estabelecer a coerência do texto com elementos internos e externos; estabelecer coesão até chegar à coerência* (entrevista com Cris). Ela mostra acreditar que é o leitor quem estabelece a relação entre partes do texto e *fatores* externos, mas quais são eles?

Em meus dados, é possível resgatar declarações sobre o uso de alguns destes passos mas não com clareza. Afinal, quando fazem uso destes passos os leitores podem mobilizar:

- processos cognitivos pessoais que são automatizados;
- recursos dependentes de expectativas, valores pessoais, nascidos de experiências individuais passadas;
- conhecimentos socialmente determinados (cf seção 4.1.2 capítulo III).

De fato, ao reconhecer *lentidão em organizar as frases da melhor maneira* (entrevista com Rui); *manter atenção; ter sensibilidade de identificar os tópicos principais* (entrevista com Rodrigo); *não terminar de ler ; falta de atenção* (AL6, diário 31/05); *não concentração, conclusão apressada* (diário de AL8 em 31/05) meus alunos estão atribuindo a seus próprios processos cognitivos suas deficiências como leitores, reconhecem, portanto, que o sentido não está no texto mas se constrói no próprio ato de ler e que eles leitores têm sua participação (cf seção 4.1.2 do capítulo III).

Verifica-se também que os alunos-leitores identificam como obstáculo para a compreensão o fato de que trazem para a construção do significado expectativas, crenças, valores pessoais diferentes dos de seu interlocutor, assim associam suas dificuldades aos *textos prolixos, pra dizer uma coisa escrevem três parágrafos* (entrevista com Elisa) ou a existência de *textos que não são muito claros; você espera alguma coisa e o autor coloca outra* (entrevista com Rodrigo). Interpreto como o mesmo o que se encontra implícito nas palavras de AL9: *ela respondeu de uma forma e nós de outra* (transcrição da aula de 14/06) referindo-se ao produto de sua leitura e acrescenta *a resposta que nós achamos no bate-bola foi que não, embora não esteja explícita, manifesta claramente no texto, ela esta embutida nas duas primeiras linhas* (AL, transcrição da aula de 14/06) e prossegue *a gente gastou o tempo todo discutindo* (AL, transcrição da aula de 14/06). AL9 assume que o sentido é construído ao ser negociado entre o autor e seus leitores através do que está dito e o que pode ser pressuposto ou criado por convenções não-lingüísticas (cf seção 4.1.2). Aliás, retomo também dados dos diários de 01/07 para com eles complementar este aspecto implícito à visão de leitura como processo discursivo. O tema sobre o qual iriam escrever era *Que roteiro você propõe para a leitura de um texto?* e o justifiquei dizendo que, ao pilotar meus dados, havia um aluno de pós-graduação em engenharia que, com frequência, me pedia para dar-lhe um roteiro de como ler, acrescentava ser importante para alguém da área de ciências exatas saber de forma bem objetiva como agir. Meus alunos-leitores assim respondem à minha questão:

- *não acho que possamos traçar um roteiro que seja invariável para todos os textos* (diário de Rui em 01/07);
- *dependendo do texto que vou ler as estratégias se misturam e se apresentam desordenadas* (diário de AL 4 em 01/07);

- *é difícil estipular um roteiro para leitura pois cada um tem um modo individual* (diário de AL3 em 01/07);
- *roteiro é interiorizado algo que fazemos automaticamente* (diário de AL1 em 01/07).

Mostram, portanto, que têm consciência de que o sentido não é pré-existente à leitura do texto e que os processos cognitivos usados na compreensão podem ser diferentes entre leitores distintos (cf seção 4.1.2 do capítulo III).

Identifico ainda em recortes de meus dados, nos passos seguidos por meus alunos, marcas do saber que é mencionado como *conhecimento do mundo* e que é associado à sua experiência vivencial, história pessoal e social. Retomando o monólogo de Cris, nele dialogando consigo mesma, ela procura reproduzir o que se passou entre o par de leitoras; por fim conclui que faltou-lhes usar um elemento extratextual: *o segundo elas misturaram e elas tiveram dificuldade principalmente no final quando falava da Revolução Verde de técnicas de agricultura, sei lá . Elas acharam que tinha a ver com o problema em cima, mas também elas acharam difícil porque falaram assim **também a gente nem sabe que Revolução Verde foi essa!** Se soubessem, ia ficar mais fácil a leitura. Quer dizer é um elemento extratextual.* (Cris, transcrição da aula de 26/06).

Abre-se, com isso, uma área de incerteza e desencontro; o que entendem por *conhecimento de mundo* refere-se, algumas vezes, ao seu pré-conhecimento do gênero e do assunto; outras vezes ao pré-conhecimento do contexto social de produção e interpretação que o leitor está procurando resgatar ou ativar para chegar à compreensão.

Rui faz uso do gênero para argumentar como se desdobrou seu processo de dialogar com o autor: *mas neste texto aqui eu acho que o principal é olhar como um texto informativo. Não como uma opinião crítica. É mais importante como texto informativo* (diário de Rui em 17/06). Os mesmos passos são dados por estas leitoras: *seguí os parágrafos de acordo com meus conhecimentos de manuais de redação das revistas; deduzi o tópico dando uma olhada no texto* (transcrição da aula de 17/06) ; *o texto jornalístico é simplificado, por si só facilita a leitura* (diário do aluno em 17/06). Quanto à Elisa, aluna de artes, *é mais fácil entender o texto que envolve arte* (transcrição da aula de 29/03). Aliás, em sua entrevista solicita mais

textos de sua área e reclama: *também, né que é uma área diferente. Por que os textos são muito ligados a biologia, letras* (dados de entrevista com Elisa).

Minha incerteza existe em relação a afirmar que meus alunos identificam e relacionam os procedimentos que usam às suas verdades, crenças, conceitos e preconceitos, gerados por sua história social. Tendo em vista a dificuldade de descobrir se assim o fazem e de promover espaço durante nossas leituras para discuti-los, resolvi preparar uma atividade que nos ajudasse a priorizar estas questões. Refiro-me aos nossos diálogos de 10/04. Na realidade, tratava-se apenas da leitura de uma frase colocada na lousa ao final da aula: era o subtítulo de um artigo publicado na Revista de Domingo de um Jornal do Rio de Janeiro *Prefeitura quer bares, lojas e até o Plataforma no Estádio de Remo*. Propus, então, que sugerissem títulos para esta frase.

Foram estes os títulos sugeridos:

- *Mais obras no Rio*
- *Mais uma do César*
- *Plataforma na Lagoa*
- *Projeto Rio Cidade chega à Lagoa*
- *Prefeito “maluquinho” ataca outra vez*
- *Mais obras no Rio*
- *Loucuras de César Maia*
- *Democratização das obras*
- *Novas reformas beiram à reeleição*

A natureza da atividade envolveu mais de um aluno com visões de mundo e realidades sociais diferentes e pontos de vista gerados por sistemas diversos de saber. Procuro, como se vê no turno 1 da seqüência 25, polemizar, abrir a discussão para levá-los a observar e refletir sobre suas escolhas lingüísticas, ou seja, por esta situação comunicativa de produzir títulos e as representações sociais que os sustentam (cf seção 4.1.1, capítulo III). O diálogo da seqüência 28 acompanha minha ação de ir escrevendo na lousa os títulos propostos.

Seqüência 28 (05/06)

1. *P: Por que o Estádio de Remo tem que ser necessariamente na Lagoa? Por que a maioria pensou na Lagoa?*
2. *AL: Por causa do Remo*
3. *P: Mas não tem outro Estádio de Remo? Ali na Marina da Glória não tem um Estádio de Remo também?*

4. *AL1: Porque Plataforma é por ali.*
5. *AL3: O que é Plataforma?*
6. *P: Exatamente. O Plataforma é na Lagoa. Ju não vai pra lá, não é? É paulista? ((risos))*
7. *AL: Loucuras de César Maia*
8. *AL3: Sei lá eu vivo no subúrbio!*
9. *AL: Eu botei Plataforma na Lagoa pra enfatizar mesmo. Eu de início pensei como ele. De início não pensei logo na casa de show.*

Observa-se que as três alunas, AL3, AL e AL1, trazem, para responder à minha pergunta, bagagem vivencial, cultural e social distintas. Procuram, assim, associar partes do texto ao seus pré-conhecimentos. Justificam os títulos propostos, estabelecendo relações de coerência a partir de referenciais distintos. AL associa remo à Lagoa; AL1 enfoca a casa de show Plataforma. Não foi esta a pista usada por AL3 para criar coerência. Aliás, ela mesma identifica o porquê: *Sei lá eu vivo no subúrbio* (turno 8). No turno 7 AL acrescenta mais uma sugestão à lista que também escrevo na lousa. Eu, professora, como AL, AL2 e Cris, somos mediadores, porém, AL prossegue sua reflexão, revelando o seu processo de atribuição de coerência: *Eu botei Plataforma na Lagoa pra enfatizar mesmo. Eu de início pensei como ele. De início não pensei logo na casa de show.*(turno 9). Aliás, com base em sua fala, outra aluna acrescenta: *Eu não sabia o que era Plataforma mas quando falou em Estádio de Remo, eu entendi que num Estádio, Plataforma não ia faltar. Daí o e até Plataforma.*

A seqüência seguinte teve origem no título *Prefeito Maluquinho ataca outra vez*. Cada um procura defender seu ponto de vista de tal modo que reverte-se a situação de controle do diálogo, deixo o meu papel de coordená-lo. É o que nos mostra a seqüência 29

Seqüência 29 (05/06)

1. *P: Ataca outra vez. ((falando e escrevendo na lousa: Prefeito maluco, ataca outra vez)).*
2. *AL1: Também poderia ser do tipo: novas reformas beiram a reeleição ((propondo novo título que é escrito no quadro)).*
3. *P: Pode.*
4. *AL2: Democratização das obras ((escrevo na lousa)).*
5. *P: Democratização das obras.*
6. *Rui: Zona sul não é democratização.*
7. *AL: Tem que ser visto como um todo. Plataforma é uma churrascaria chique, casa de show e Estádio de Remo é mais simples, mais democrático.*

8. *Rui: Ah, mas obra feita nesta região da cidade já é eletizada.*

Já que os diversos alunos disputam a exposição de sua visão política e social, a participação não é mais controlada por minhas perguntas. Aliás, destaco que ao escrever na lousa uso *Prefeito Maluco*, pois não associei ao Menino Maluquinho, do Ziraldo, a aluna imediatamente me corrige *Maluquinho*. Ah! *É que quando a gente fala este Maluquinho aí se lembra do Menino, do Ziraldo* (fala de Cris, transcrição 05/06). Com isso, o diálogo se transforma em um debate sobre se construir na zona sul do Rio é democrático. Foi proposto pelo aluno Rui *Zona sul não é democratização* (turno 6). Vê-se que os alunos vão estabelecendo relações extratextuais, revelando suas idéias, valores, conceitos e, nas trocas e comentários, um observa a opinião do outro.

Não posso dizer, bem sei, que lhes dei assistência durante a leitura; contudo, procurei prepará-los para que transferissem para suas leituras a consciência de que as escolhas lingüísticas, dos textos e as suas, são fundamentadas em valores, expectativas e conceitos pessoais socialmente determinados. De acordo com Grossmann (1996:64;76), optei por um estilo de ajuda à leitura ou de mediação fraca (cf 4.2 capítulo III) já que minha intervenção não se fez a partir de questões que surgiram da leitura de um texto. Mas, acredito no papel transformador do diálogo que se desenvolveu nesta atividade, embora, na reflexão crítica sobre a minha prática, reconheça que esta atividade trouxe consigo o desafio de enfrentar relações imprevisíveis, de conviver com a heterogeneidade e de não limitar a multiplicidade de pontos de vista. Estes comentários anunciam o que discuto em dois trechos do diálogo sobre o processo de leitura de 05/06. Afinal, como Bruner (1996:52) comenta, há coisas conhecidas por cada indivíduo; mais ainda conhecidas por um grupo e que são possíveis de serem descobertas pela discussão no grupo.

Já que o relacionamento leitor texto é constituído durante o momento em que se encontram, decidi enfocar uma situação em que estivéssemos bem próximos do nosso processo de ler e durante a escolha das informações do texto, daí, para fundamentar meu ponto de vista, usar trechos de 01/07. Na aula anterior, procurei ler em conjunto um texto diretamente do retroprojektor. Mas, embora a atividade tivesse proporcionado ocasião, segundo alguns de se pensar e partilhar a escolha de informações do texto em grupo, o tempo de leitura é diferente de um indivíduo para o outro e a experiência se tornou por demais artificial na minha visão e conforme a

percepção de outros. Registrei em meu diário, *para mim a própria leitura da tela do computador me parece estranha* e as palavras de AL7 *acabo não lendo ou não pensando*. Assim sendo, resolvi em 01/07 aceitar a sugestão desta aluna e dividir nosso encontro com o texto em dois momentos. Daí dizer: *vou dar um tempinho mas muito rápido pra vocês fazerem uma leitura silenciosa e individual na folha* e depois a partir do texto projetado na tela em conjunto vamos *selecionar no texto as informações que julgamos importantes ou que nos interessam* (transcrição de minha fala em 01/07).

Lembro que em 01/07 acreditava que já estava bem claro para meus alunos que pelas normas de nossos trabalhos, cada um soubesse a razão por que estava selecionando certas informações, também que partilhasse com o grupo o valor que estava sendo atribuído às informações selecionadas.

O texto havia sido tirado de uma revista científica (*Science News*) e seu título é: *IT's a Girl!* (anexo C2). Na seção 4.1.3 do capítulo anterior, comentei que o engajamento dos produtores de sentido no processo de leitura se desenvolve provisória e progressivamente. Discuti, também, que a significação carrega consigo as marcas das condições sociais ou das verdades e conceitos dos interlocutores. AL6, Rui, AL7 o comprovam na seqüência 30.

Seqüência 30 (01/07)

1. AL6: *Olha pelo título, tá dando uma idéia, pelo que eu entendi, antes de ler o texto, de uma coisa totalmente diferente.*
2. P: *Exatamente.*
3. AL6: *Porque tem palavras. que não conheço. mas tem duas palavras que eu atribuí um sentido completamente diferente do texto.*
4. P: *Qual o sentido que você atribuiu?*
5. AL6: *((rindo)) que o não-uso de preservativos implica em algumas doenças, né? Talvez porque pelo significado de prevent, dá idéia dele né?*
6. P: *Talvez até pela nossa realidade, a mídia toda hora falando de aids.*
7. Rui: *Eu também a mesma coisa.*
8. P: *A mesma coisa. Você vê como é que o mundo, a sociedade da gente é importante! A sua visão de leitura... FA, o que tá rindo?*
9. AL7: *Não a mesma idéia depois que eu li vi que não tem nada a ver.*
10. Rodrigo: ***Eu pensei na capa de revista.***
11. P: *Na capa de revista.*
12. AL10: *Bom, eu, não sei. Eu li o título, não me disse nada. Mas o subtítulo já começou no sentido do texto.*
13. P: ***Já levou pro sentido do texto?***

14. AL10: *Primeiro foi a palavra embrião.*
 15. AL11: *Só que a minha leitura já foi assim direcionada.*
 16. AL9: *A minha foi direcionada pelo ambiente! Sex...Girl.((risos))*

AL6 é a leitora que reconstrói sua compreensão: *pelo título, tá dando uma idéia, pelo que eu entendi, antes de ler o texto, de uma coisa totalmente diferente* (turno 1). Assim, vai descobrindo o sentido do texto e resgatando o caminho seguido, (turnos 3 e 5). Ela mesma ri e identifica a pista que a levou ao sentido provisório: *o não uso de preservativos implica em algumas doenças, né? Talvez porque pelo significado de prevent.* Chega, assim, ao obstáculo que a conduziu ao caminho que não julgou acertado. Aliás, Rui (turno7), AL7 (turno 9) e Rodrigo (turno 10) também mostram que a compreensão é suscetível de ser reformulada e modificada. Já AL12 procura tornar coerente a relação entre o título o subtítulo e o próprio texto através das cadeias que estabelece a partir de pistas que identifica no próprio texto : *Eu li o título, não me disse nada. Mas o subtítulo já começou no sentido do texto* (turno 12). Ao refletir sobre como isto se desenrolou, identifica na palavra *embrião* a pista que o autor lhe forneceu. Quanto a Rodrigo: *pensei na capa de revista* (turno 10) e AL9 *Sex...Girl!* (turno 16) reconhecem ter estabelecido relações com elementos não-lingüísticos. Vê-se que esta audiência plural, permite posições subjetivas múltiplas (Pearce,1994:206). Assim, meu lugar é ocupado pelos próprios alunos-leitores conforme previsto por Grossmann (1996:39) no processo de mediação.

A próxima seqüência, de outro momento do diálogo desta aula, confirma a complexidade do ato de reconstrução do processo de interpretação, que envolve conceitos, valores, visões e suposições que não só o escritor mas o leitor trazem para o texto e que vão transformando a leitura num fenômeno que não é unicamente lingüístico. Vejo Rui em sua tentativa de refazer o caminho para chegar ao processo de significação que seguiu: *Começa que algumas palavras: garota, sexo leva a pensar uma série de coisas* (turno 6, seqüência 31). *Logo depois a gente começa a ver que não é. Começa a despertar, porque a gente sempre parte de um preconceito* (turno 8).

Seqüência 31 (01/07)

1. AL: *O título também It's a girl é muito abrangente.*
2. AL12: *Por isso esse título não me disse nada , eu pulei pro subtítulo.*
3. P: *Você pulou pro subtítulo. Agora, Rodrigo, por que você acha que eu escolhi este texto?*
4. Rui: *Eu acho que é justamente pra que , a gente veja que pode haver preconceito quando a gente vai ler alguma coisa.*
5. P: *Ótimo, o preconceito.*
6. Rui: *Começa que algumas palavras: garota, sexo leva a pensar uma série de coisas.*
7. P: *Uma série de coisas.*
8. Rui: *Logo depois a gente começa a ver que não é. Começa a despertar, porque a gente sempre parte de um preconceito.*

Com esta seqüência disponho, também, de evidências de que os processos vão sendo revelados e transformados à medida em que cada um dos leitores vai se apropriando do pensamento e das palavras dos outros. AL12 revela ter escolhido outro caminho: relacionar os enunciados do texto; Rui prefere ir buscar seu referencial em seus conceitos ou pré-conceitos. Considero relevante ressaltar, ainda, a forma como Rui toma a palavra para responder a pergunta que havia sido dirigida a Rodrigo (turno 3). Rui procura explicitar o propósito da atividade e o identifica em meu desejo de levá-los a observar que fazem conexões com seu conhecimento e experiência extratextual: *Eu acho que é justamente pra que a gente veja que pode haver preconceito quando a gente vai ler alguma coisa* (turno 4).

Feitas estas considerações retomo os três níveis de dimensão de um texto (Fairclough,1989;1992) apresentados no capítulo anterior. Posso afirmar com os dados de pesquisa de que disponho que meus alunos diante dos textos transcendem em sua leitura a uma abordagem em nível de **descrição** (Fairclough, 1989;1992). Revelam traços de sua capacidade discursiva, analisam o objeto de leitura, as representações do conhecimento estocado, refletem sobre como planejam e regulam suas ações, envolvem-se no nível de interpretação. Todavia, para afirmar que o abordam no nível de **explicação** (Fairclough, 1989;1992), resta-me ainda discutir sua capacidade de ação, os propósitos que trazem para a leitura e como monitoram os procedimentos que lhes permitem estabelecer o elo com as limitações da situação em que se realiza a leitura. Procurarei fazê-lo na próxima seção.

3.2.3 Metas e o contexto de uso

Nesta seção, complemento minha discussão sobre o que minha prática me mostra em respostas às subperguntas de pesquisa: *que procedimentos os alunos têm consciência de usar e que obstáculos identificam no processo de ler e selecionar informações?* A ênfase de discussão recai, agora, sobre o nível de abordagem do texto que Fairclough (1989;1992) denomina de **explicação**. Procuo interpretar as metas que norteiam o interesse ou propósito de meus alunos de ler e selecionar informações de um texto. Faço notar que escolhi a palavra meta para designar o uso que farão do produto de suas leituras, pois meus dados me apontaram que meus alunos têm metas :

- externamente definidas em sua leitura de sala de aula;
- diversificadas para suas leituras em diferentes contextos.

Quando refleti e dialoguei, nas seções anteriores, com os meus dados sobre os procedimentos que, meus alunos e eu, usamos em nossos encontros como leitores com o texto, identifiquei uma concordância constante ou um encontro de evidências de que meu aluno-leitor planeja e regula suas ações. Ele tem uma meta a cumprir que implica procurar no texto informações para realizar uma tarefa determinada pelo professor que, às vezes, lhe dá instruções precisas e, em outras, não (cf seção 1.2.1 capítulo IV). A meta, ou seja, o destino que darão aos frutos de sua leitura não é gerada pelo leitor, pois trazem para a leitura propósitos que são externamente definidos. Lêem não como indivíduos autônomos, mas como alunos submissos, passivos às ordens do professor. Sem dúvida o que ocorre é consequência do contexto que cerca o ato de ler. É também o que nos mostram meus três alunos-observadores, a quem já me referi nas seções anteriores, em seus relatos sobre os passos escolhidos por cada grupo de leitores em 26/06: *Bom, elas procuraram organizar vindo a proposta inicial* (Rodrigo, transcrição da aula de 26/06). Vê-se que têm em mente a meta ou objetivo proposto pelo professor para o qual procuram *organizar* as informações do texto. Coordenam, assim, seus propósitos comunicativos com os que o texto lhe apresenta, os do autor. Todavia, os do autor não necessariamente coincidem com o do professor.

Quando a leitura é feita fora da sala de aula, duas situações distintas foram interpretadas: na primeira, embora realizando tarefas relacionadas à vida da acadêmica, as metas para as quais lêem são determinadas e elaboradas pelos próprios leitores, mas na Segunda isto não ocorre. Meu aluno é um ser ativo cuja experiência, história social, hábitos de estudo e o uso que farão do produto de suas leituras ou de seus resumos em seus ambientes acadêmicos podem gerar fatores internos que irão influenciar o seu comportamento e como abordam ou se situam diante do objeto de leitura (Gillette,1994). Enfim, seus propósitos influenciam o que privilegiam em suas leituras de forma distinta.

Quando AL6 declara: *Eu quando vou estudar, vou tirar o que é bom, o que já sei não preciso destacar. Eu já sei, é obvio pra mim. Eu posso já estar sabendo o que é mais importante* (transcrição da aula de 29/03), ela sinaliza que tem elaborado e bem definido por si mesma um propósito para suas leituras acadêmicas. O mesmo está implícito nas declarações de AL :*por que a gente vê o texto tem muita coisa mas a gente só vai tirar o que interessa* (transcrição da aula de 29/03), embora esta aluna não tenha especificado se seu interesse é gerado por si mesma ou é ditado por fatores externos.

Aliás, em dados dos diários reflexivos de 12/04, a última aula antes da greve, propus para tema do diário deste dia *O que já foi ensinado até hoje sobre ler/resumir? O que falta a ser visto?* Comparo as expectativas de AL1 e Rodrigo em relação a ler e resumir com dados da entrevista de Rui. Para a aluna AL1 *falta ensinar a resumir pra fixar as idéias* (diário de AL1 em 12/04); esta aluna, portanto, pensa em usar seus resumos, certamente, para estudar. Já Rodrigo pede para *exercitar espírito crítico, através de confecção de resumos crítica* (diário de Rodrigo em 12/ 04); aqui sinaliza que lê com o propósito de usar a informação do texto para preparar resenhas. Quanto a Rui diz em sua entrevista que *tira frases em inglês mesmo pra fazer resumo em português, tiro o que acho mais importante, quando estudo e tou lendo capítulo do livro* (entrevista com Rui); como peço mais explicações, justifica que seleciona o que vai citar ou aquilo sobre o que vai pensar depois. Rui, portanto, reconhece que sua meta é repetir o próprio texto, busca apenas o que o texto lhe transmite e informa, privilegiando assim sua função unívoca. Claro, isto lhe permite abordá-lo no nível de **descrição** segundo Fairclough (1989;1992) já discutidos na seção 4.1.1 do capítulo III. Barros (1989), ao discutir o processo de sumarização do texto, discute as regras de seleção do que é relevante no texto.

Admite que a seleção varia entre os indivíduos mas que *há aquilo que o autor sinaliza como relevante e o que o leitor considera como importante* (Barros, 1989:32). Lembro, também, Nystrand & Wiemelt (1991:39) que argumentam que *os leitores, como os autores, trazem para o texto seus próprios propósitos e assim os sentidos construídos refletem estes propósitos*. Pode-se dizer que Rui constrói o sentido ou que permanece passivo às marcas que o autor deixa no texto? Rodrigo, que tem como meta preparar uma resenha, terá que contrapor o seu propósito ao do autor questionar, negociar ou reformular e atribuir valores aos enunciados; o texto para ele deverá cumprir sua função dialógica de espaço para criação de significados (Werstch & Smolka, 1993/94;cf seções 3.1 e 4.1 do capítulo III).

Interpreto a segunda situação de leitura acadêmica dos alunos fora da sala de aula, como semelhante àquela das atividades (sala de aula) em que fatores externos impedem a opção do leitor de determinar a informação do texto a ser selecionada. Então, seu propósito estará em se ajustar, assim como os procedimentos que usa para construir o sentido, às normas que lhe são ditadas. É isto que me mostra o relato de AL6. Esta aluna admite que nem sempre o aluno tem liberdade de formular seus próprios objetivos ao ler: *Agora, quando a gente vai fazer uma prova...eu acho que fica um pouco mais difícil* (AL6, transcrição da aula de 05/06), referindo-se à escolha do que priorizar em suas leituras. E prossegue insistindo em narrar um exemplo que justifica seu argumento na seqüência 32:

Seqüência 32 (05/06)

AL6:Eu passei por uma situação dessas, eu fiz uma prova de mestrado pra pós-graduação em engenharia e o texto que eles deram, né? muito simples, muito fácil. Quando eu fui ver a minha avaliação, eu nunca pensei de alcançar aquele grau que eles me deram . Eu fui conversar com pessoas lá de dentro: “Ah, não, não era bem isso que a gente queria, a resposta não era bem essa”, o texto muito fácil, até de vocabulário mesmo ,+++ eu me retive mais no texto do que em avaliar as perguntas .

Nas palavras de AL6 está implícito que, como leitora seu insucesso teve origem no fato de não se dar conta do contexto de situação em que se realizou sua leitura e das marcas sociais de autoridade que controlam a própria relação leitor-

autor. Por certo, esta aluna não abordou o texto no nível que Fairclough (1989;1992) denomina de **explicação**, avaliando quem está envolvido no processo de atribuir valores aos enunciados. AL6 não avaliou ou coordenou seus conhecimentos, interesse e atitudes com os fatores externos ditados pelo contexto de leitura. A leitura se fez apenas entre ela e o autor ou há ainda um *outro* mediando a relação entre os dois? Se existe um mediador, como se estabelece seu diálogo com o leitor? Qual a distância social, de poder, de espaço entre eles? Há convenções a serem seguidas?

Aliás, Elisa e Cris, em suas entrevistas, confessam haver obstáculos que têm sua origem em de fatores relacionados à meta ou à situação de ler e resumir no contexto acadêmico:

- *não saber o que esperam de mim* (entrevista com Cris);
- *não saber qual a expectativa do professor* (entrevista com Cris);
- *não saber o que o professor queria* (entrevista com Elisa);
- *não delimitar o que se quer com a leitura e o resumo* (entrevista com Elisa).

Confirmam que as dificuldades enfrentadas estão relacionadas ao objetivo que é determinado para a leitura. Comparo suas respostas com as que deram no questionário de sondagem que mencionei ao tratar do tema central do curso (cf seção 1.1.3 capítulo III). Antes, para Cris sua dificuldade estava em *entender o objetivo do texto* (Cris, questionário de sondagem) e Elisa se dizia *detalhista*, além de acrescentar: *tenho pouca base de inglês* (questionário de sondagem). Mostram-se, agora, conscientes de que há fatores externos que podem-se transformar em obstáculos.

Algumas questões se levantam diante do que verifico em meus dados e que devem ser pontuadas já que desejo aprimorar minha prática. A primeira diz respeito ao grau de liberdade para o leitor assumir o controle de seus propósitos. A segunda está relacionada a como preparo meus alunos para que se posicionem de forma crítica em relação ao contexto no qual realizam suas leituras acadêmicas.

Na verdade, confesso ter limitado a liberdade de meus alunos produzirem seus próprios objetivos pessoais concretos de leitura. Em minha participação, ocupo o lugar do saber, apresento a necessidade e o motivo da atividade de leitura, já que determino o que devem fazer, impondo-lhes suas tarefas, contudo, para ser mediador

entre o leitor e o texto, tenho que ceder, pouco a pouco, este lugar para o próprio aluno (Grossmann,1996:39).

Procurei, é certo, contornar a situação de controle sobre os propósitos de suas leituras, dando-lhes tarefas em que podiam escolher a forma de apresentar seus resumos (cf seção 1.2.1 , capítulo IV), mas ainda assim me vejo controlando o ato de ler: afinal, meus alunos poderiam não desejar preparar ou redigir um resumo. Admito que, diante de tal fato, se estabelece um desencontro entre minha visão teórica de leitura e o que devo realizar em minha prática. Todavia, remeto-me a Burgess (1993/94:40) que afirma que *em ambientes educacionais, as leituras são construídas pelos leitores tendo como pano de fundo as tradições discursivas no assunto e os interesses educacionais*. E esta é a situação a ser enfrentada fora da sala de aula pelos alunos em sua vida acadêmica para a qual lhes estou preparando como leitores.

Surge com isso mais um desafio! Imponho tarefas mas, diante do que meus alunos revelam, resta-me investigar se estarei sendo suficientemente clara nos enunciados que lhes proponho. Ainda mais: que espaço lhes dou para reconstruir e avaliar a situação comunicativa de leitura acadêmica?

Bruner (1986/1998:133) comenta *que o professor pode abrir um tópico de modo que convide à negociação e à especulação*. Isto planejo quando proponho ao aluno especular, refletir, descobrir seu propósito em produzir, transformar ou reproduzir significados ao ler ; contudo, identifico que há falhas que devem ser erradicadas. Os alunos me dão a conhecer que: *dependendo do uso o resumo pode assumir diferentes formas e tamanhos* (Rui, transcrição da aula de 03 /04); ou ainda *resumo com setinha eu não entregaria a ninguém, mudei de idéia* (AL14, transcrições da aula de 03 / 04). Entretanto, precisam ter a mesma clareza e decisão para argumentar: tenho esta meta por isso eis o que privilegiei no texto.

Minha proposta estaria em repensar na minha prática a reconstrução, em sala de aula, de situações semelhantes às que os alunos enfrentam fora de sala de aula e procurar avaliar de forma mais sistemática e crítica as metas para as atividades propostas, quem as determina e como se refletem na leitura e nas informações que priorizam no texto. Assim, acredito, poderei identificar com mais clareza a direção e a mediação necessárias para que com seu próprio esforço venham a assumir e questionar o controle que têm sobre os diversos propósitos e usos de sua leitura nas tarefas acadêmicas (Moll,1990/96; cf seção 2.2 capítulo III).

3.2.4 Encontros e opções

Retomo, nesta seção, o que foi discutido em minha busca por procedimentos que meus alunos dizem usar e obstáculos que identificam, isto é, procuro repensar o que foi abordado nas seções 3.2.1; 3.2.2 e 3.2.3. Enfoco as três visões do discurso ou de envolvimento com o texto de **descrição**, **interpretação** ou **explicação** (Fairclough, 1989; 1992) e as opções de mudanças que geraram em minha prática.

Aprendi de minha discussão nas seções 3.2.1 e 3.2.2 que meus alunos fazem uso de recursos e procedimentos lingüísticos e não-lingüísticos que se entrelaçam e se sobrepõem com frequência. Admito que optei por criar atividades em que abordassem e discutissem principalmente questões relativas à visão do discurso no nível de **interpretação** (Fairclough, 1989; 1992). Meu objetivo era aprimorar a minha prática desfazendo o conceito de autonomia do texto, da representação completa, fixa e estável, do significado. Entretanto, sei, pelo que foi discutido na seção 3.2.3, que há falhas a serem superadas para que possa dizer que meus alunos-leitores abordam o texto no nível de **explicação** (Fairclough, 1989; 1992).

Há restrições que têm sua origem no próprio contexto das atividades de leitura e a redação de resumos- a sala de aula. Esta jamais será um lugar idêntico aos demais em que cada aluno lê individualmente; tal situação se reflete na própria natureza das atividades acadêmicas realizadas já que são sempre impostas. Finalmente, reconheço ainda as limitações que advêm do tipo de interação professor-aluno(s) em sala de aula. Há obstáculos a serem transpostos para que em nossa interação se promova, com mais segurança, a colaboração na construção do conhecimento, conforme admiti quando refleti criticamente sobre a minha participação no processo de ensinar e aprender (cf seção 2.2.3 deste capítulo) e sobre como se realizavam nossos diálogos (cf seção 2.3.4 deste capítulo). Os mesmos obstáculos, sem dúvida, têm que ser vencidos para que se privilegie em nossas leituras a co-construção do sentido, ou melhor, para que o aluno seja capaz de escolher, conscientemente, abordar o texto nos três níveis de **descrição**, **interpretação** e **explicação** (Fairclough, 1989; 1992).

Retomada de Reflexões

Pensei em finalizar o relato de minha investigação com o Tempo de Encerramento ou de Considerações Finais mas logo mudei-lhe o nome. Na própria natureza do objeto de meu estudo e no perfil que lhe foi dado, descobro as razões pelas quais não desejo enfatizar seu caráter conclusivo. Afinal, a indagação, a reformulação constante de questões práticas, teóricas e metodológicas, mais a busca permanente de novas abordagens para problema localizados (Smolka & Laplane,1993/94:283) tornaram-se inseparáveis de minha ação docente.

Uma vez que meu caminhar neste estudo se fez pela observação, questionamento e *reflexão na e sobre a ação* (Schön,1983,1987,1991 e 1992), inicio a Retomada das Reflexões que me permitiram:

- avaliar mudanças;
- aceitar incertezas e dificuldades;
- reconhecer os imprevistos e desencontros;
- descobrir comportamentos fossilizados;
- vivenciar o aprender ensinando.

A avaliação de mudanças

Ao reexaminar minha prática, meu olhar se voltou para mudanças; algumas pensadas antes do início de minha ação pedagógica; outras que foram surgindo como solução de problemas identificados ao longo de meu percurso. Procurei avaliá-las. Certamente, irei reintroduzir , em outras turmas, as atividades interativas e o uso constante do retroprojeto pelo aluno, já que verifiquei que são recursos que auxiliaram os alunos a se envolver no diálogo comigo e com a turma. Procurarei recriar as situações de sala de aula nas quais eu e meus alunos nos tornamos co-pesquisadores, em que dialogamos sobre procedimentos e o conhecimento no qual fundamentávamos nossas ações na prática (Gómez, 1992:106), como ocorria nas

plenárias e na redação de diários reflexivos. Quanto a estes diários, contudo, pretendo utilizá-los de forma menos sistemática. Julguei, também, uma experiência positiva confiar na observação crítica de meus alunos-observadores. Todavia, reconheço que introduzi mudanças que se mostraram como soluções mágicas apenas temporariamente; como ocorreu com a transferência do diálogo para o final da aula. Foi uma opção que segui até conseguir me reeducar, reestruturar ou repensar uma melhor forma de dialogar com meus alunos sobre seus diários. A leitura feita em círculo com o texto apresentado apenas no retroprojeto foi um mecanismo ou uma experiência de leitura em grupo que foi bem aceita apenas por alguns.

Faço notar, contudo, que não pretendo retomar minhas reflexões somente para apresentar a aprovação ou desaprovação do que acreditei ser uma mudança em minha ação pedagógica.

A aceitação de incertezas e dificuldades

Mais importante na reflexão sobre o **Tempo de Realização** foi abrir-me à aceitação de incertezas, riscos e dificuldades a serem solucionadas.

Se for levado em consideração que durante quase dois terços de minha vida exerci o magistério, com entusiasmo e amor, pode parecer estranho que eu assuma ter incertezas. Mas elas existem e são frutos de minha atitude de pesquisa em relação ao meu trabalho de sala de aula, de admitir a possibilidade de questionar verdades e de mudar a prática e *as mudanças trazem consigo incerteza, ansiedade, surpresa, admiração e até perplexidade* (Celani, 1998:235). Conforme abordei no **Tempo de Preparação**, capítulo I, meu trabalho de professora e pesquisadora tornaram-se inseparáveis.

A busca persiste e a inquietação se torna constante, despertando para dificuldades a serem enfrentadas. Vejo como um exemplo deste convívio com a incerteza em relação à teoria e à prática quando questiono e repenso algumas de minhas escolhas pedagógicas ao refletir sobre o que Rui descreve, antes da greve sobre o que aprendeu em nosso curso *passamos a ver como o autor procede: ver título, subtítulo estabelecer a coerência entre os dois e o texto Aprendi a identificar*

a opinião do autor inserida no título e na apresentação (dados do diário de Rui de 12/04). Suas palavras alertaram-me para os riscos de dar instruções e fazer interferências que não se originem de dificuldades e obstáculos gerados durante o próprio ato de ler. Aliás, é um dos desafios que enfrenta um professor de leitura que, seguindo uma visão socio-interacional de construção do sentido, procura planejar seu trabalho de sala de aula; suas decisões são tomadas antecipadamente sem a participação do aluno. É bem verdade que não me limitei a trabalhar apenas questões relacionadas ao texto. Pensei nas atividades do leitor e na situação de leitura. Todavia, há sempre o risco de, ao dar instruções que enfatizam a organização textual ou os aspectos lingüísticos, levar o aluno a priorizar o texto, a vê-lo apenas como um conjunto de formas abstratas, esquecendo-se de olhar o processo comunicativo do qual o leitor também é um participante ativo.

São desafios que surgiram, ao procurar trazer os meus conhecimentos teóricos, apresentados no capítulo III, para a prática pedagógica do dia a dia, que devo transformar em verdades a serem repensadas.

Diante da complexidade do processo de ler e da heterogeneidade de meus alunos, seria falso afirmar que a crítica da minha ação não gerou dúvidas: estou realmente reconstruindo a situação de comunicação, os aspectos relativos à produção e à situação de interpretação? Nem sempre todos os alunos são ouvidos; então, o que dizer de sua percepção da intenção discursiva, da progressão e organização temáticas, do propósito que trazem para a leitura? E lembro ainda que devo preparar e coordenar as atividades de modo a que não se tornem por demais desafiantes, que me permitam dar assistência a cada um individualmente na percepção dos objetivos e dos resultados a serem atingidos e avaliar sua independência, fatores que devem ser resolvidos para se trabalhar com uma visão socio-interacional de ensino-aprendizagem (Moll,1990/96:9).

Minhas reflexões negam-me também a certeza de poder delinear de forma definitiva ou única meu papel na leitura e na construção do conhecimento. Já que, há momentos, em que ao mediar a relação entre o autor e o leitor pelo tipo de interação que utilizo me transformo num informador de princípios, num professor instrutor ou modelo, conforme foi discutido nas seções 2.3.1 e 2.3.4 do **Tempo de Realização**, capítulo IV.

O reconhecimento de imprevistos e desencontros

Refazendo o caminho que segui para compreender o papel que desempenho em minha própria sala de aula de leitura, deparei-me com imprevistos, contrastes e desencontros, em diferentes momentos e situações. Fui surpreendida pelo perfil que me foi atribuído por meus alunos. Reformularam suas expectativas para o curso e atribuíram-me funções e características que nem sempre foram confirmadas por meus dados (seções 2.1.1 e 2.1.2 capítulo IV). Aliás, lembro que, mais de uma vez, não realizei também o planejado. Estendia-me, tornava-me instrutora e não colaboradora na apresentação das atividades, interrompia seus diálogos e os silenciava (seção 2.2.1 e 2.2.2 capítulo IV).

Sei que em alguns de meus dados de sala de aula, ajo sem me lembrar de todos os argumentos que conheço e que negam o fato de que só eu tenho o saber; que meu aluno aprende sozinho ou construirá sua leitura repetindo meu comportamento. Remeto-me aqui a Blanck (1990/96:50) quando faz menção ao pensamento vigotskiano que *exige integração coerente, ou seja, a assimilação crítica, a amplitude e flexibilidade, sem ecletismo ou dogmatismo.*

Não nego que *os leitores fazem uso de uma multidão de fatores além das palavras* e que a clareza do sentido de um texto depende *da reciprocidade entre o leitor e o texto* (Nystrand & Wiemelt, 1991,29) , nem tão pouco que o diálogo é fundamental na partilha do saber, na construção de novas verdades. Todavia, a não resistência a estas idéias em nada me garante que eu as use em minha sala de aula ou que saiba usá-las.

Em relação à leitura, há situações em que intervenho, sou o “*outro*” que se impõe no processo de ler, me esqueço de que meu aluno é o leitor, a quem devo simplesmente auxiliar no como, por que e para que ler. Transformo-o num *ledor e não em um leitor* (palavras de AL5 em 24/06). Outros tantos contrastes foram emergindo da comparação entre a visão teórica de ensino e de leitura discutida no capítulo III e a minha ação ou interação com os alunos no Tempo de Realização.

Mas, não descobri apenas desencontros. É isto que aconteceu, por exemplo, ao ouvir o trecho que transcrevo a seguir, quando em 19/06 num diálogo sobre uma transparência que havia sido preparada por um grupo (ver anexo B 3), os próprios

alunos criticam (turno 1), questionam (turno 2), levantam problemas (turno 5) e eles mesmos buscam soluções ou respostas (turnos 6,7 e 8). Interrompem, discutem e impõem sua fala (turno 8) enquanto eu, praticamente, me ausento da interação.

Seqüência 33 (19/06)

1. AL9: *Agora isso não sei se pertence aos ricos ou aos pobres.*
2. AL: *Não é aos ricos?*
3. AL2: *É aos ricos sim.*
4. Als *[[falas simultâneas]]*
5. AL13: *Aqui, vem cá esses 34%, é..*
6. Cris *Eu acho que a parte de baixo tem a ver com os países ricos.*
7. AL9: *É.*
8. AL13: *Por causa da seta. Por causa das ligação. 90% possui recursos financeiros.*
9. P: *É aquela setinha ali. 80%cientistas e tecnologia, [[80% produção de proteína]].*
10. AL13: *[[70% comem carne]].*

Meu papel é secundário e confesso também que me causa surpresa: sou surpreendida como a mãe que admira seu filho dar os primeiros passos ou a avó que se dá conta de que sua neta sabe falar. Ocorre mais para o final do curso, quando minha percepção crítica de meu trabalho está mais aguçada, leva a identificar a prática caminhando ou procurando caminhar com a teoria, ou melhor, as duas sendo co-construídas, alimentando-se simultaneamente.

A descoberta de comportamento fossilizado

Outro ponto a ser retomado é que, a reflexão sobre o **Tempo de Realização**, trouxe-me maior clareza sobre a importância de observar e discernir, na experiência do cotidiano, os comportamentos fossilizados, aqueles que realizo mecanicamente pois são repetidos desde o passado.

Por longos anos trabalhei a atividade de leitura em sala de aula seguindo uma abordagem que acreditava na decodificação do significado. Daí o risco de sem me aperceber retomar a prática habitual do passado. Por outro tanto tempo, esforcei-me

em apresentar aos meus alunos-leitores estratégias que lhes possibilitassem atribuir sentido ao texto. Será esta a razão por que, às vezes, antes da leitura apresento algumas estratégias aos meus alunos? Ou o faço por julgá-los agentes que usam para resolver seus problemas pistas, conhecimentos, estratégias metacognitivas, enfim, mecanismos auto-reguladores (Lantolf & Appel 1994:22)? É uma questão fundamental mas complexa manter o equilíbrio entre as experiências do passado que me marcaram, positiva ou negativamente, e o conhecimento, o saber teórico com que procuro orientar a minha prática (Freire & Faundez,1985). Procurei, portanto, iluminar com minhas reflexões e o questionamento, a realidade do cotidiano em busca de conceitos que se cristalizaram em minhas ações e aqueles que se transformaram à medida em que foram aplicados a situações e contextos diversos e novos.

A vivência de aprender ensinando

Freire (1996:26;38;60) afirma que *sou educável à medida em que me reconheço inacabada* e justamente o que me ensina esta pesquisa-ação é que, apesar dos vários anos de prática em sala de aula, não estou ainda pronta. Mas, se me mostrou que ainda há o que mudar, ensinou-me também que sou “*educável*” em meu olhar, ouvir, calar. Aprendi a cuidar da clareza em determinar a meta ao propor uma atividade de resumo e de abrir diálogo de modo a não haver eco para o comentário de meu aluno: *faço o que faço e não penso no que faço* registrado em meu diário do professor de 15/03 de que tratei na seção 3.1 do Capítulo IV.

Posso dizer que passei por um processo de transformações: algumas lentas e quase que imperceptíveis. Um exemplo disto se faz evidente quando releio a forma como apresentei a meus alunos meus comentários sobre seus diários reflexivos (cf seção 2.2.1 Capítulo IV). O monólogo de 27/03, já descrito na seção 2.2.1 do capítulo IV, foi aos poucos sendo substituído pelo diálogo, a princípio com a ajuda de fatores externos, até que, finalmente, registrei em meu diário em 14/06: *menor interferência da professora nos comentários das folhinhas dos alunos*.

Outros pesquisadores diriam ou teriam percepções diferentes; poderiam dar soluções distintas e melhores para meus problemas, levantar outras questões e obter

novas respostas; mas meu olhar interior, minha auto reflexão ensinou-me a não temer o que descubro em minha realidade. É isto que me faz lembrar as palavras de Faundez ao afirmar que *o medo do intelectual está quase em arriscar-se, em equivocar-se, quando é justamente o equivocar-se que permite avançar no conhecimento* (Freire & Faundez,1985:52).

Os que aguardam felizes minha volta desta viagem de investigação podem-me perguntar: *valeu?* . Responderei: *valeu sim*. Não descobri o melhor método de ensinar meus alunos a resumir, mas minha percepção pedagógica das dificuldades que meus alunos enfrentam ao ler para realizar suas atividades acadêmicas foi aguçada; adquiri uma melhor compreensão do que seja ensinar a ler para quem nem sempre tem a liberdade de determinar a meta de suas leituras; e, finalmente, sinto-me mais rica de experiências e mais bem preparada para interagir com outros professores e especialistas em busca de soluções para os problemas de nossa prática. Acrescento, ainda, a esperança de que este trabalho torne evidente para outros que não há idade nem limite para se mudar, construir e crescer.

Assim, retomo os versos de D. Helder com os quais escrevi a introdução desta tese. Sei que farei outras viagens investigadoras, pois a alma peregrina permanece no meu barco; todavia, o caminho será outro: meu senso de plausibilidade mudou pelo que foi reconstruído com este estudo.

Referências Bibliográficas

- ADELMAN, C. 1997. Action Research: The Problem of Participation. In: MC TAGGART, R. (ed) *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. State University of New York Press. pp.79-106.
- AHMED, M. K. 1994. Speaking as Cognitive Regulation: A Vygotskian Perspective on Dialogic Communication. In: LANTOLF, J. P. & G. APPEL (eds) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Ablex Publishing Corporation. pp.156-171.
- ALDERSON, C. & A. HURQUHART (eds.). 1984. *Reading in a Foreign Language*. Longman.
- ALTRICHTER, H & P. GSTETTNER. 1997. Action Research: A Closed Chapter in the History of German Social Science? In: MC TAGGART, R. (ed) *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. State University of New York Press. pp. 45-78.
- AMORIM, M. L. V. 1994. *A interface do ensino/ aprendizagem de estratégias de inferência lexical em um curso de leitura em inglês*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- APPIGNANESI, R. & C. GARRATT. 1995. *Postmodernism for Beginners*. Icon Books.
- ARONOWITZ, S. & H. GIROUX. 1991. *Postmodern Education*. University of Minneapolis Press.
- AUERBACH, E. R. 1995. The politics of the ESL classroom: issues of power in pedagogical choices. In: TOLLEFSON, J. W. (ed) *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge University Press. pp.9-33.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). 1929/97. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Versão utilizada: tradução, 1997. Hucitec.
- _____. 1979/92. *Estética da criação verbal*. Versão utilizada: tradução, 1992. Martins Fontes.
- BARBOSA, M. C. C. 1992. Professores de inglês instrumental lendo em francês: um estudo piloto. *the ESpecialist*. Vol.13/1. pp. 75-92.
- BARROS, A. R.M. P. 1989. O Processo de sumarização na leitura. *Letras Cotidianas*. Vol.1/1. pp. 27-32.
- BERBER SARDINHA, A. P. 1990. Fidedignidade na correção de resumos: efeitos nas modificações dos gabaritos, e da familiarização com a tarefa. *the ESpecialist*. Vol. 11/1. pp.153-174.

- BERNSTEIN, B. 1993/94. Prefácio. In: DANIELS, H. (org) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Versão utilizada: tradução, 1994. Papirus. pp. 9-22.
- BLANCK, G. 1990/96. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, L. C. (org) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Versão utilizada: tradução, 1996. Artes Médicas. pp.31-55.
- BLOCK, E. L. 1992. See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*. Vol. 26/2. pp.319-342.
- BLOOME, D. 1993 .Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*. Vol.16/ 2. pp.98-111.
- BODEN, D. & H. ZIMMERMAN. (eds). 1991. *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Polity Press.
- BORDA, O . F.1997. Participatory Action Research in Colombia. In: MC TAGGART, R. (ed.) *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. State University of New York Press. pp. 107-112.
- BORG, S. 1997. Writing up qualitative research. *Research News IATEFL*. Vol. 10. pp. 1-8.
- BREDO, E. & W. FEINBERG. (eds). 1982. *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia Temple University Press.
- BROWN, A. L. 1988. Motivation to learn and understand: on taking charge of one's own learning. In: *Cognition and Instruction*. Vol. 5. pp. 311-321.
- _____, J. D. DAY & R. S. JONES. 1983. The development of plans for summarizing texts. *Technical Report*. Vol. 268. pp.1-34.
- BROWN, D. 1995. Beyond Method: Toward a Principled Approach to Language Learning and Teaching. Trabalho apresentado no XIII ENPULI. Rio de Janeiro. Mimeo.
- BRUNER, J. S. 1960/1977. *The Process of Education*. Versão utilizada: revista em 1977. Harvard University Press.
- _____. 1962/1979. *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Versão utilizada: expandida em 1979. Harvard University Press.
- _____. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- _____. 1986/98. *Realidade mental e mundos possíveis*. Versão utilizada tradução, 1998. Artes Médicas.
- _____. 1990/97. *Atos de significação*. Versão utilizada: tradução, 1997. Artes Médicas.
- _____. 1996. *The Culture of Education*. Harvard University Press.

- _____ & S. WEISSER. 1991/95. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. & N. TORRANCE (eds.) *Cultura escrita e oralidade*. Versão utilizada: tradução, 1995. Ática.
- BURGESS, T. 1993/94. Ler Vygotsky. In: DANIELS, H. (org) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Versão utilizada: tradução, 1994. Papirus. pp.31-68.
- CARRELL, P. L. , J .DEVINE. & D. E. ESKEY (eds).1989. *Interactive Approach to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- CARR, W. & S. KEMMIS. 1986 . *Becoming Critical*. The Farm Press.
- CASTORINA, J. & Alii. 1996. *Piaget -Vygotsky : novas contribuições para o debate*. Ática.
- CAVALCANTI, M. C. 1987. Investigating FL reading performance through pause protocols. In: FAERCH, C. & G. KASPER (eds) *Instrospection in Second Language Research*. Multilingual Matters. pp. 230-250.
- _____ & L . P. MOITA LOPES. 1991. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. *Trabalhos em lingüística aplicada*. Vol.17 pp.133-144.
- CELANI, M. A. A .1998. A retrospective view of an ESP teacher education program. *the ESspecialist*. Vol. 19/ 2. pp. 233-244.
- CHAUDHARY, A 1997. Toward an epistemology of participatory research. In: MC TAGGART, R. (ed) *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. State University of New York Press. pp.113-124.
- CLARK, K. & M. HOLQUIST. 1984/98. *Mikhail Bakhtin*. Versão utilizada: tradução, 1998. Perspectiva.
- COBB, P. 1996/98. Onde está a mente? Uma coordenação das abordagens sociocultural e cognitivo-construtivista. In: FOSNOT, C. T. (org) *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Versão utilizada: tradução, 1998. Artes Médicas. pp.51-72.
- COHEN, A. D. 1987. Using verbal reports in research on language learning. In: FAERCH, C. & G. KASPER (eds) *Instrospection in Second Language Research*. Multilingual Matters. pp. 82-95.
- _____ 1988. The taking and rating of summary tasks on a foreign-language reading comprehension test. *Workinh Papers*, 19. PUC São Paulo.
- _____ 1989. Metodologia da pesquisa em Linguística Aplicada: mudanças e perspectivas. *Trabalhos em linguística aplicada*. Vol.13. pp. 255-262.
- _____ 1992. Verbal report in research on learner strategies. *D.E.L.T.A* . vol. 8/1. pp.1-19.
- COHEN, L. & L. MANION. 1985. *Research Methods in Education*. Croom Helm.

- CORACINI, M. J. (org). 1995. *O jogo discursivo na sala de aula de leitura*. Pontes.
- COUGHLAN, P. & P. A. DUFF. 1994. Same task, different activities: analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, J. P. & G. APPEL (eds) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Ablex Publishing Corporation. pp.173-194.
- CROOKES, G. 1993. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. *Applied Linguistics*. Vol.14/ 2. pp.130-144.
- CUMMING, A. (ed). 1994. Alternatives in TESOL research: descriptive, interpretative, and ideological orientation. *TESOL Quarterly* . Vol.28 /4. pp.673-702.
- DANIELS, H. (org). 1993/94. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Versão utilizada: tradução, 1994. Papyrus. pp.23-30.
- DEYES A. F. 1981. The role of the teacher and the role of the student in ESP courses . *the ESpecialist*. Vol. 3. pp. 57-63.
- DÍAZ, R. M. et al. 1990/96. As origens sociais da auto-regulação. In: MOLL, L. C. (org) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Versão utilizada: tradução, 1996. Artes Médicas.
- DOLZ, J. 1995. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión In: *Aprendizaje Revistas/Journals*. Vol. 26. pp. 65-77.
- DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY. 1998. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- DONATO, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P. & G. APPEL (eds). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Ablex Publishing Corporation. pp. 33-56.
- EDWARDS, D. & N. MERCER. 1987. *Common Knowledge*. Routledge.
- ELLIOT, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- ERICKSON, F. 1984. What makes school ethnography ethnographic?. *Antropology and Education Quarterly*. Vol. 15/1. pp.55-66.
- _____ 1986. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCH, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan. pp.119-161.
- _____ 1988. Sociolinguistics soziolinguistik. In: *Ethnographic Description in Sociolinguistics*. Walter de Gruyter. pp.1081-1095.
- _____ 1992. Ethnographic micro-analysis of interaction. In: LECOMPTE , M. D. et alii. (eds) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, Inc. pp. 201-225.

- ERICSSON, K. A. & H. A. SIMON. 1987. Verbal report on thinking. In: FAERCH, C. & G. KASPER (eds) *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matters. pp. 24-53.
- FAERCH, C. & G. KASPER. 1987. From product to process- introspective methods in second language research. In: FAERCH, C. & G. KASPER (eds) *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matters. pp.5-23.
- FAERCH, C. & G. KASPER, (eds). 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman .
- FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and Power*. Longman.
- _____ (ed). 1992. *Critical Language Awareness*. Longman.
- FERREIRO, E. 1996. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA , J. A . et alii. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Ática. pp.147-175.
- FIGUEIRA, V. F. 1997. *A construção da metacognição em aulas de leitura: uma abordagem socio-interacional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FONTANA, R. A. C. 1993. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A . L. B. (org) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Papirus. pp. 121-152.
- FOSNOT, C. T. (org). 1996/98. *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Versão utilizada: tradução, 1998. Artes Médicas.
- FOUCAULT, M. 1975/95. *Vigiar e Punir: história das violências nas prisões*. Versão utilizada: tradução, 1995. Vozes.
- FREIRE, P. & A .FAUNDEZ. 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- FREITAS, M. T. A. 1995. *Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto* Ática.
- _____ 1994. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Papirus.
- GALLIMORE, G. & R. THARP 1990/96. O pensamento educativo na sociedade : ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (org) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Versão utilizada: tradução, 1996. Artes Médicas.
- GARCIA, C. M. 1992. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord) *Os professores e a sua formação*. Publicação D. Quixote. Instituto de Inovação Cultural. pp. 51-76.

- GARRIDO, M. L. et alii. 1988. The ESP Teacher- An apprentice. *the ESPECIALIST*. Vol. 9/ 1; 2. pp.01-08.
- GIBBONS, M., C. LIMOGES, H. NOWOTNY, S. SCHWARTZMAN, P. SCOTT & M. TROW. 1994. *The New Production of Knowledge*. Sage Publications.
- GILLETTE, B. 1994. The role of learner goals in L2 success. In: LANTOLF, J. P. & G. APPEL (eds) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Ablex Publishing Corporation. pp. 95-213.
- GÓES, M. C. R. 1993. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B. (org) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Papirus. pp. 101-120.
- GÓMEZ, A. P. 1992. O pensamento prático do professor - formação como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord) *Os Professores e a sua formação*. Publicação D. Quixote. Instituto de Inovação Cultural. pp.93-114.
- GOMES, C. B. O. 1995. *Percepção do processo de leitura em um curso de inglês instrumental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GOMES, L. F. 1997. A evolução da utilização da análise de necessidades no ensino do inglês como segunda língua. In: CELANI, M.A.A. (org). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. EDUC. pp.133-146.
- GOODMAN, Y.M. & K. S. GOODMAN. 1990/96. Vygotsky em uma perspectiva da linguagem integral In: MOLL, L. C. (org) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Versão utilizada: tradução, 1996. Artes Médicas. pp.219-244.
- GOODSON, I. F. 1998. Towards an alternative pedagogy. In: KINCHELOE, J.L. & S. STEINBERG (eds) *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching*. Routledge. pp.27-41.
- GOULD, J. 1996/98. Uma abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem em artes da linguagem. In: FOSNOT, C. T. (org). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Versão utilizada: tradução, 1998. Artes Médicas. pp.111-122.
- GRABE, W. 1991. Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*. Vol 25/3. pp.375-406.
- GROSSMANN, F. 1996. *Enfances de la lecture: manières de lire à l'école maternelle*. Peter Lang.
- GRUNDY, S. 1997. Participatory Educational Research in Australia: The First Wave-1976-1986. In: MC TAGGART, R. (ed) *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. State University of New York Press. pp.125-150.

- HOLMES, J. 1981. What Do you Mean by ESP? *Working Papers 2*. PUC-São Paulo.
- _____1986. The Teacher as Researcher. *Working Papers 17*. PUC-São Paulo.
- _____1988. Nine products in search of a process summary: the ideal evaluation instrument?. *the ESpecialist* Vol.9, 1; 2. pp.139-156.
- _____ & R. G. RAMOS. 1993. Study Summaries as an evaluation instrument: questions of validity . *English for Specific Purposes*. Vol. 12. pp:83-94.
- HOPKINS, D. A . 1993. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. 2nd edition. Open University Press.
- _____1997. The trained eye. *Research News IATEFL*. Vol. 10. pp. 9-13.
- HOWATT, A . P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- HUBBARD, R. S. & B. M. POWER . 1993. *The Art of Classroom Inquiry*. Heinemann.
- HUTCHINSON, T. & A . WALTER. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press.
- JACOB, E. 1987. Qualitative research traditions: a review. *Review of Educational Research*. Vol. 57 /1. pp.1-50.
- JOHNS, A. M. 1988. Reading for summarising: an approach to text orientation and processing. *Reading in a Foreign Language*. Vol 4. pp. 79-90.
- JOHNS, A . & T. DUDDLEY-EVANS. 1991. English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. *TESOL Quarterly*, Vol. 25/2. pp.297-315.
- KELLY, L. G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching*. Newbury House.
- KINCHELOE, J. L. 1993/97. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Versão utilizada: tradução, 1997. Artes Médicas.
- _____ & S. STEINBERG (eds). 1998. Lesson Plans from the Outer Limits: Unauthorized Methods. In: KINCHELOE, J. & s. STEINBERG. *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching*. Routledge. pp. 1-24.
- KIRKLAND, M. R. & M. A .SAUNDERS.1991. Maximizing student performance in summary writing: managing cognitive load . *TESOL Quarterl*. Vol. 25/1. pp.105-121.
- KLEIMAN, A . 1989 a. *Leitura : ensino e pesquisa*. Pontes & Unwin.
- _____1989b. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Pontes & Unwin.

- LANTOLF, J. P. & G. APPEL (eds). 1994. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Ablex Publishing Corporation. pp.1-32.
- LARA G. M. P. 1990. Summary writing: a classroom experience. *the ESPecialist*. Vol 11/1. pp. 27-40.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1996. The changing nature of second language classroom research. SCHACHTER, J. & S. GASS (eds) *Second Language Classroom Research: Issues and Opportunities*. Lawrence Erlbaum Associates Inc. pp.157-171.
- LAVE, J. & E. WENGER. 1991. *Situated Learning*. Cambridge University Press.
- LERNER, D. 1996. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. et alii. *Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. Ática. pp.85-146.
- LIMA, M. S. 1984. A macrostructural approach to course design in ESP- How to implement the summarizing ability. *Working Papers*. 15. PUC-São Paulo.
- _____1985. Implementing the summary ability. *the ESPecialist*, Vol. 12. pp.16-28.
- LINCOLN, Y. S. & E. G. GUBA. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- LINELL, P. & T. LUCKERMANN. 1991. Asymetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries In: MARKOVÁ, I & K. FOPPA (eds) *Asymetries in Dialogue*. Harvester Wheatsheaf. pp.1-20.
- LINELL, P. 1990. The power of dialogue. In MARKOVÁ, I & K. FOPPA (eds) *The Dynamics of Dialogue*. Harvester Wheatsheaf. pp.147-177.
- MAGALHÃES, M. C. 1996. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação dos professores. *the ESPecialist*. Vol.17/1.pp 01-18.
- _____1998. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *the ESPecialist*. Vol.19/2. pp. 169-184.
- MARKOVÁ, I & K. FOPPA (eds).1990. *The Dynamics of Dialogue*. Harvester Wheatsheaf. pp.1-19.
- MAYBIN, J. & G. MOSS.1993. Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Research in Reading*. Vol.16/2. pp. 138-147.
- MC DONOUGH, J. 1994. A teacher looks at teachers' diaries. *ELT Journal*. Vol.48/1. pp. 57-65.
- MC DONOUGH, J. & S. MC DONOUGH. 1997. *Research methods for English language teachers*. Edward Arnold.
- MC NAMEE, G. D. 1990/96. Aprendendo a ler e a escrever na área central da cidade : um estudo longitudinal de mudança na comunidade. In: MOLL, L. C. (org)

Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Versão utilizada: tradução, 1996. Artes Médicas. pp.279-296.

MC TAGGART, R. 1997. Guiding principles for participatory action research. In: MC TAGGART, R. (ed) *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. State University of New York Press. pp.1-44.

MOITA LOPES , L.P. 1987. Um modelo interativo de leitura: sua relevância pedagógica. *Anais do Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo*. UNICAMP. pp.1-8.

_____1988. Repensando métodos e investigação da sala de aula de inglês: entre o produto e o processo de ensino-aprendizagem. *Anais do VIII ENPULI* . Brasilia. Vol.1, pp.62-81.

_____1992. Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento. *Intercâmbio*. pp.11-26.

_____1993. Representação social e encaminhamento pedagógico da leitura na escola pública brasileira. A Crise da Leitura. *Revista Letras*. Vol. 4. pp.137-147.

_____1994. Pesquisa interpretativa em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* Vol 10 /2. pp. 329-338.

_____1995a. Perceptions of language in L1 and L2 teacher-pupil interaction: the construction of readers' social identity. In: WENDEN, A. & C. SCHAEFFNER (eds). *Language and Peace*. Dartmouth Publishing Company. pp.197-209.

_____1995b. What is this class about? Topic formulation in an L1 reading comprehension classroom. In: COOK, G. & SEIDLHOFER, B. (eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press. pp.349-362.

_____1995c. Linguagem / interação e formação do professor. Palestra proferida na 37ª Reunião do SBPC, Associação de Lingüística Aplicada do Brasil. S. Luis. Mimeo.

_____1996. *Oficina de lingüística aplicada*. Mercado de Letras .

_____1998.A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & M. C. CAVALCANTI (orgs) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Mercado das Letras. pp.113-128.

_____ & A.M.F.FREIRE. 1998. Looking back into an action-research project: teaching/learning to reflect on the language classroom. *the ESpecialist*. Vol.19/2. pp.145-167.

MOLL, L. C. (org). 1990/96. Introdução. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Edição utilizada: tradução, 1996 Editora Artes Médicas. pp. 3-27.

- NARDI, M. I. 1992. O papel do “input” na compreensão de expressões figuradas (de textos escritos) em língua estrangeira. *Intercâmbio*. pp.217-226.
- _____ 1993. Uma tentativa de ação do professor na ZDP vygotskiana, em interação com pré-universitários, para solução de problemas de compreensão de metáforas, na leitura em língua estrangeira. *the ESPecialist*. Vol. 14/2. pp.185-204.
- NEWMAN, D. , P. GRIFFIN & M. COLE. 1989. *The Construction Zone*. Cambridge University Press. pp.1-16.
- NIXON, J. (ed). 1981. *A Teachers' Guide to Action Research*. Grant McIntyre.
- NOGUEIRA, A L. H. 1993. Eu leio. ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A . L. B. (org) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Papirus. pp. 15-34.
- NÓVOA, A (ed). 1992 *Os professores e a sua formação*. Publicação D. Quixote Instituto de Inovação Cultural. pp. 9-32.
- NUNAN, D.1991. *Language Teaching Methodology: a Textbook for Teachers* . Prentice Hall.
- _____1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- NUNES, M.B.C. 1988. Teaching reading and designing materials in mixed-ability classes. *the ESPecialist*. Vol. 9 1; 2. pp.299-320.
- _____1990. Produção e avaliação de atividades de leitura. In: *Anais do IX ENPULI*. Natal. pp.27-240.
- _____1992. Action Research and Reading Difficulty. *English for Specific Purposes*. Vol. 11. pp. 176-186.
- _____1994. Conhecimento e meta-conhecimento na formação do leitor. In: LEFFA , V. J. (ed) *Autonomy in language learning*. Editora da UFRGS. pp. 273-278.
- _____1996. Metacognition and Metalinguistic Knowledge in Reading Classes. *the ESPecialist* Vol 16 /2. pp.141-155.
- NYSTRAND, M. & WIEMELT, J. 1991. When is a text explicit? Formalist and dialogical perspectives. *Text*. Vol. 11 /1. pp. 25-41.
- OLSON, D. 1991/95. Cultura Escrita e objetividade: o surgimento da ciência moderna. In: OLSON , D. & N. TORRANCE (eds) *Cultura escrita e oralidade*. Versão utilizada: tradução,1995. Ática. pp.163-178.
- PEARCE, L. 1994. *Reading Dialogics*. Edward Arnold.
- _____1993. Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. *TESOL Journal*. Vol. 8. pp.18-22.

- PARRY, K. 1993. The social construction of reading strategies: new directions for research. *Journal of Research in Reading*. Vol. 16/2. pp. 148-158.
- PINTO, A .1990. Resumo hierárquico: uma experiência. *the ESPecialist*. Vol.11/ 1. pp.83-94.
- POLIO, C. G. 1996. Issues and problems in reporting classroom research. In SCHACHTER, J. & S. GASS (eds). *Second Language Classroom Reseach: Issues and Opportunities*. Lawrence Erlbaum Associates. pp.61-79.
- PRABHU, N. S.1987. Language Education: Equipping or Enabling? RELC Seminar, April 1987. Singapore. Mimeo.
- _____1990. There is no best method- why?. *TESOL Quarterly*. Vol.24 /2. pp.161-176.
- _____1995. Concept and Conduct in Language Pedagogy. In: COOK G. & SEDLHOFER, B. (eds) *Principle and Practice in Applied Linguistics : Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford University Press. (prelo). Mimeo.
- RAMOS, R. C. G. 1988. *Estratégias usadas por falsos principiantes na leitura de textos acadêmicos em inglês*. Dissertação de Mestrado. PUC- São Paulo.
- REES, D. K. 1995. Professores e a aula de leitura: o inter relacionamento do poder e do saber. *the ESPecialist*. Vol. 16/2. pp.123-139.
- RICHARDS, J & C. LOCKHART. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J & T. RODGERS. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- ROBINSON, P. 1980. *ESP:English for Specific Purposes*. Pergamon Press.
- _____1991. *ESP: Today. A Practitioner's Guide*. Prentice Hall.
- ROMERO, T. R. S. 1998. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutoramento. PUC- São Paulo.
- ROSA A & I. MORENO. 1990/96. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: MOLL, L. C. (org) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Versão utilizada: tradução, 1996. Artes Médicas. pp. 57-83.
- SARBIN, T. & J. I. KITSUSE (eds). 1994. *Constructing the Social* Sage Publications. pp.1-18.
- SARIG, G. 1988.Composing a study-summary: a reading-writing encounter. Version of a paper presented in TESOL. pp.6-11. Mimeo.

- SCHEGLOFF, E. A . 1991. Reflections on Talk and Social Structure. In: BODEN, D & H . ZIMMERMAN (eds) *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Polity Press. pp.44-70.
- SCHÖN, D. A .1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books Inc.
- _____1987. *Educating the Reflective Practitioner* . Jossey -Bass Inc.
- _____ (ed) 1991. *The Reflective Turn : Case Studies in and on Educational Practice*. Columbia University Press. pp. 1-11;343-359.
- _____1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A . NÓVOA (ed) *Os professores e a sua formação*. Publicação D. Quixote. Instituto de Inovação Cultural. pp.77-93.
- SEEDHOUSE, P. 1996. Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*. Vol. 50/1. pp. 16-24.
- SEIDLHOFER, B. 1990. Summary judgements: perspectives on reading and writing . *Reading in a Foreign Language* . Vol. 6/2. pp. 413-424.
- SHEPHERD, D. 1989. Bakhtin and the reader. In: K. HIRSCHKOP & D. SHEPHERD (eds) *Bakhtin and Cultural Theory*. Manchester University Press. pp 91-108.
- SHERRARD, C. 1989. Teaching students to summarize: applying textlinguistics. *System*. Vol.17/1. pp.1-11 .
- SILBERSTEIN, S. 1987. Let's take another look at reading: Twenty-five years of reading instruction. *English Teaching Forum*. Vol. 25. pp. 28-35.
- SINCLAIR, J. & R. M. COULTHARD. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- SMOLKA, A . L. B. (org). 1993. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Papirus. pp. 35-64.
- _____ & A. L. F. LAPLANE 1993/94 Pós-fácio. In: DANIELS H. (org) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Versão utilizada: tradução, 1994. Papirus. pp. 279-283.
- SPRADLEY, J.1979. *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart, and Winston.
- _____1980 .*Participant Observation*. Holt, Rinehart, and Winston.
- TAVARES , K. C. A. 1993. *O uso da introspecção: da técnica de pesquisa para ensino de leitura* . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- TAYLOR , K K . 1983. Can college students summarize? *Journal of Reading*. Vol 26/6. pp.524-528.

- _____. 1984. Teaching summarization skills. *Journal of Reading* February. pp 389-393.
- THIOLLENT, M. 1997. *Pesquisa-ação nas organizações*. Versão utilizada: tradução, 1997. Atlas.
- TOLLEFSON, J. W. (ed). 1995. *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge University Press. pp.1-8
- TURNER, B. (ed). 1990. *Theories of Modernity and Postmodernity*. Sage Publications. pp.1-13.
- van DIJK, T. A. 1992. Discourse and cognition in society. In: CROWLEY, D. & D. MITCHELL. (eds) *Communication theory today*. Blackwell. pp.1-23.
- van GLASERFELD, E. 1996/98. Construtivism: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, C. T. (org) *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Versão utilizada: tradução, 1998. Arte Médica. pp. 19-25.
- van LIER, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. Longman
- _____. 1994. Language, awareness, contingency and interaction. *Aila Review*. Vol. 11. pp.69-81.
- van MANEN, M. 1991. *Researching Living Experience: Human Action for na Action Sensitive Pedagogy*. The Althouse Press.
- VIGOTSKI, L. 1961/1993. *Pensamento e linguagem*. Versão utilizada: tradução, 1993. Martins Fontes.
- _____. 1978/1984. *A formação social da mente*. Versão utilizada: tradução, 1998. Martins Fontes.
- _____. 1982/1998. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Versão utilizada: tradução 1998. Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. 1978. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- WALLACE, C. 1992. Critical literacy awareness in EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (ed.) *Critical Language Awareness*. Longman. pp.59-92.
- WEBB, G. 1996. *Understanding Staff Development*. Oxford University Press.
- WERTSCH, J. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*. Harvard University Press.
- _____. 1990/96. A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, L. C. (org) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Versão utilizada: tradução, 1996. Artes Médicas. pp.107-121.

- _____1990. Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind. In: MARKOVÁ, I & FOPPA (ed) *The dynamics of dialogue*. Harvester Wheatsheaf. pp. 62-81.
- _____1991. *Voices of the Mind: a sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- _____1998. Vygotski and Bakhtin on Community. Trabalho apresentado no Departamento de Pedagogia da Universidade de Bergen. Mimeo.
- _____ & A . L. B. SMOLKA. 1993/94. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman In: DANIELS, H. (org) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Versão utilizada; tradução, 1994. Papirus. pp.121-150.
- WIDDOWSON, H. 1983. *Language Purpose and Language Use*. Oxford University Press.
- _____1990. *Aspects Of Language Teaching*. Oxford University Press.
- WILSON, T. P.1991. Social Structure and the Sequential Organization of Interaction. In: BODEN, D & H . ZIMMERMAN (eds) *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, Polity Press. pp.22-44.
- WOODS, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching:Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge University Press.

Anexo A I**Roteiro DO DIÁRIO DO PROFESSOR /PESQUISADOR**

Data da aula:
Tópico:
Texto:
Atividade:
Descrição:
Estrutura de participação:
Objetivo:
Avaliação da atividade na prática:

Fatos Observados:

- em relação à interação professor /aluno:
- em relação à participação dos alunos
- comentários dos alunos: (quem?) (sobre o quê?)

Reflexão/ interpretação:**Hipóteses:****Idéia/ mudanças:**

Anexo A- III Roteiro das entrevistas:

Colher informações sobre:

-a visão que os alunos têm da construção do conhecimento em sala aula, do curso e seu objetivo.

- 1) *Como você descreveria o Curso de Inglês Instrumental II?*
 - 1.1 *Descreva uma das aulas. Esta é uma aula típica do Curso?*
 - 1.2 *Descreva uma aula em especial e por que você a considera "especial"?*
 - 1.3 *Descreva uma atividade, ou um dos tipos de atividade.*
 - 1.4 *Como você contrasta o curso e as aulas de inglês Instrumental I e II. Em que são diferentes?*

- a visão que os alunos têm sobre o papel do professor.

- 2) *Descreva o que eu faço em sala de aula .*
 - 2.1 *Você pode identificar o "porque" de alguma destas ações?*
 - 2.2 *Qual o papel do professor nas aulas de Inglês Instrumental II?*
 - 2.3 *Você observou alguma mudança em mim como professora?*

- a conscientização do processo de resumir.

- 3) *Em que contextos você tem usado "resumos" de texto redigidos em inglês ou português?*
 - 3.1 *Você identifica alguma mudança na sua maneira de fazer resumos?*
 - 3.2 *Enumere estratégias que você usa ao resumir?*
 - 3.2 *Que problemas ainda enfrenta? Como procura resolvê-los?*

- a visão que os alunos têm da turma.

- 4) *Como você descreveria seus colegas?*

(perguntas finais ou opcionais)

- Você pode enumerar o que de importante ocorreu no nosso Curso de Instrumental II?*
- Há alguma coisa mais que você pudesse falar sobre resumir ou sobre o curso? Alguma sugestão?*

Quadro A 4- Lista de Tópicos Propostos para os diários dos alunos

TÓPICO para DIÁRIO do ALUNO	OBJETIVO : colher dados sobre/ou levar o aluno à:	AULA
<i>1) O que você aprendeu hoje sobre o processo de ler?</i>	Consciência dos procedimentos	20/03
<i>2) Como foi sua experiência em aula hoje?</i>	Interação em sala de aula	22/03
<i>3) Descreva a aula ou trabalho de hoje</i>	Construção do conhecimento	27/03
<i>4) Destaque pontos positivos e negativos da aula hoje</i>	Construção do conhecimento	29/03
<i>5) O que você aprendeu hoje ? O que acha do trabalho em grupo?</i>	Visão da Interação	03/04
<i>6) O que achou da atividade de hoje?</i>	Consciência dos procedimentos	10/04
<i>7) O que já foi ensinado? O que falta ser visto?</i>	Visão da construção do conhecimento	12/04
<i>8) Não foi feito diário</i>		29/05
<i>9) Que obstáculos enfrentou para fazer a tarefa?</i>	Visão dos obstáculos	31/05
<i>10) Qual a relação entre o título e a atividade?</i>	Visão da atividade	03/06
<i>11) Faça uma avaliação da aula de hoje</i>	Foco de atenção	05/06
<i>12) Como as atividades de hoje podem ser úteis a você?</i>	Objetivo das atividades	07/06
<i>13) O que você aprendeu hoje?</i>	Consciência dos procedimentos	11/06
<i>14) Escreva o que quiser</i>	Foco de atenção	12/06
<i>15) Destaque pontos positivos e negativos da aula</i>	Construção do conhecimento	14/06
<i>16) Observe como você fez a atividade passo a passo</i>		17/06
<i>17) O que você aprendeu hoje?</i>	Consciência dos procedimentos	19/06
<i>18) Descreva o processo de ler em grupo</i>	Construção do conhecimento	26/06
<i>19) Qual sua avaliação da aula de hoje?</i>	Construção do conhecimento	28/06
<i>20) Que roteiro você propõe para selecionar informações ?</i>	Reflexão sobre procedimentos	01/07

ANEXO A 5- Questionário de sondagem

UFRJ- INGLÊS INSTRUMENTAL II

Questionário de Sondagem

NOME: _____
 CURSO A QUE PERTENCE: _____
 PERÍODO QUE ESTÁ CURSANDO _____
 IDADE _____

Responda de forma resumida:

- 1- Por que escolheu o curso de Inglês Instrumental II?

- 2- Este será um curso sobre elaboração de resumos. Você tem o hábito de redigir resumos?
 sim não

- 3- Como você definiria o ato de resumir?

- 4- Quando e por que você escreveu resumos em português?

- 5- Você já escreveu resumos em inglês? Quando? Por quê?

- 6- Você pode enumerar cinco (5) estratégias ou procedimentos usados ao se redigir um resumo sobre um texto escrito?

- 7- Você pode identificar qual a(s) sua(s) dificuldade(s) para elaborar um resumo?

- 8- Você faz apontamentos ou toma notas ao ler? sim não
 Em caso positivo, quando os faz?
 sempre;
 quando estuda;
 quando prepara tarefas pedidas pelo professor;
 quando prepara resumos. Como os faz?

- 9- O que você espera do curso de Inglês Instrumental II? O que o professor deste curso poderia fazer para desenvolver sua habilidade de resumir textos?

ANEXO D

A U L A	Data	Título/texto	Atividade com texto	Pós atividade com texto	Objetivo do tópico e/ou da atividade
1-	15/03 Sexta	Apresentação do curso/ Alunos/professor	- Em círculo - individual oral/ aluno/prof - escrita/ questionário sondagem		- confirmar hipóteses sobre needs, lacks, wants - <i>quebra-gelo</i> - <i>conhecimento recíproco al/al /prof.</i>
2-	20/03 quarta	Ler e resumir Reflexões sobre a relação ler/resumir “ <i>O proceso de leitura</i> ” “ <i>Reading is not...</i> ”	- individual - escrita	- plenária oral - na lousa mais de 1 (forma de apresentar inf)	- investigar dos alunos conceitos s/ : leitura e resumo; - <i>introduzir interação al/al + (verbalização)</i>
3-	22/03 sexta	<i>Paralinguistic..</i> ”	- em pares - escrita preencher quadro	- plenária - verbalização do que e por que inf. foi selecionada	- <i>quebra-gelo trabalho em par</i>
4-	27/03 quarta	“ <i>The summarizing task...</i> ”	Pares/escrito - em tópicos	- plenária (em tópico)	- diferente importância atribuída aos enunciados - <i>interação al/ al durante processo</i>
5-	29/03 sexta	“ <i>Q..</i> ” “ <i>Painting, drawing ; essay, paper...</i> ”	- rodinha oral (texto Q 1) -oral/par tópico (texto 2)	- plenária (textos 2)	-associar discriminar informações - <i>interação al/ al durante plenário</i>
6-	03/04 quarta	“ <i>Summary lexicon</i> ”	- grupo de três - escrito transparência - tópicos	- plenária grupos retroprojeter	graus de importância dos enunciados/redundância textual - <i>interação al/ al durante plenário</i>
7-	10/04 quarta	“ <i>Human lymphocyte</i> ” “ <i>Incan food</i> ” “ <i>Elefante branco</i> ”	- tradicional - individual/ - escrita	- plenária lousa p/ professor	coesão/_coerência entre título e subtítulo - <i>partilhar observação da redundância textual</i>
8-	12/04 sexta	“ <i>Questionable Saint</i> ” “ <i>Man with Mission</i> ”	- tradicional - individual/ escrita	- plenário - lousa p/ professor	Conhecimento extra textual - <i>partilhar conceitos e preconceitos</i>
			Greve		

9-	29/05 quarta	“Entrevista Jorge Amado (port.)”	- tradicional - individual - escrito	- plenário	Analisar a seleção de informação numa relação perg/resposta <i>partilhar procedimentos interpretativos</i>
10	31/05 sexta	- Entrevista J. Amado NewsWeek	- em roda	-	-“bate-bola” - <i>partilhar as relações percebidas e criadas pelos leitores</i>
11	3/06 * seg.	- Organização da inf. em níveis de generalização Entrevista J. Amado NewsWeek	- tradicional - individual - transparência - mapear	-plenária (modelo prof.+ Cris) -lousa (prof. / al.)	- analisar organização retórica do texto - <i>partilhar procedimentos de seleção e leitura</i>
12	5/06 quarta	“Lateralização”	- individual - escrita	-plenária	- <i>partilhar a leitura de inf. Apresentadas em diagrama</i>
13	11/06 terça *	<i>Is poetics part of linguistics?</i>	- individual - escrita	- plenária	- <i>rever / acompanhar procedimentos de seleção e leitura</i>
14	12/06 quarta	Entrevista Isabel Allende	- rodinha - oral		“bate-bola” - <i>rever as relações percebidas e criadas pelos leitores</i>
15	14/06 sexta	Entrevista Isabel Allende	- par/escrita/ - transparência	- plenária - retroprojektor	Selecionar informação seminário ou estudo
Entrevista : Rui/Rodrigo					
16	17/06 seg. *	- <i>Dole Slows ...</i>	- tradicional - individual - escrito		- <i>rever obstáculos e dificuldades- automonitoramento</i>
Entrevista: Elisa					
17	18/06 terça *	“Squeeze on... “The enduring mystery... “Population Growth and Food Supply”	- em roda/oral atividade 2- individual escrita/ transparência	plenária atividade 2 (em 19/06)	Selecionar informação P/seminário - <i>auto monitoramento</i>

18	19/06 quarta	<i>“Population Growth and Food Supply”</i>	- roda/ - oral escrito/ transparência	plenária - 18/06	- reflexão crítica limitações e procedimentos
Entrevista: Cris					
		Paralização			
19	24/06 seg. *	<i>“Population Growth and Food Supply”</i>	- rodinha - diálogo s/ procedimentos		- reflexão crítica s/ procedimentos interpretativos - <i>rever obstáculos e dificuldades</i>
20	26/06 quarta	<i>“Population Growth and Food Supply”</i>	- dupla + 1 observador - escrita/ transparência	- oral / plenária	- reflexão crítica s/ laços coesivos
21	28/06 sexta	. <i>Aldous Huxley</i>	- Rodinha/oral transparência	-	.- <i>revisão relevância procedimentos interpretativos</i>
22	01/07 seg *	<i>“I’m a highbrow”</i>	- individual / silenciosa + rodinha transparência		-quadro e diagrama
23	03/07 quarta	<i>It’s a girl</i>	- grupo 3 - escrito / transparência.	- plenária	expectativas do leitor <i>Revisão relevância procedimentos interpretativos</i>
24	05/07 sexta	<i>Prabuh</i>	Rodinha	-	-
25	12/07 sexta	<i>Curious Death</i>	Individual silenciosa		<i>Revisão relevância procedimentos interpretativos</i>
26	15/07 seg *	Atividades c/ textos variados			Revisão geral encerramento

Siglas:

- * Aulas repostas fora das dos dias previstos para o nosso horário normal