



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO (MESTRADO)

O AGIR DOCENTE NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE
LEITURA: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO

Stephanie Andrade Souza

Campina Grande – PB, Julho de 2016

Stephanie Andrade Souza

O AGIR DOCENTE NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE
LEITURA: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Língua(gem) e contexto de ensino de Língua Materna .

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Alves

Campina Grande – PB, Julho de 2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

- S729a Souza, Stephanie Andrade.
O agir docente nas práticas de ensino de leitura : o que nos dizem os professores do ensino médio / Stephanie Andrade Souza. – Campina Grande, 2016.
113 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Maria de Fátima Alves".
Referências.
1. Agir docente. 2. Ensino e Leitura. 3. Prática docente – Práticas de ensino de leitura. I. Alves, Maria de Fátima. II. Título.

CDU 37.04:028(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves - UFCG
(Orientadora)

Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro – UFCG
(Examinadora)

Profa. Dra. Williany Miranda da Silva – UFCG
(Examinadora)

Profa. Dra. Fabiana Ramos – UFCG
(Suplente)

Campina Grande – PB, 26 Julho de 2016

A Deus, que ilumina todos os meu passos;
Aos meus pais;
Ao meu esposo;
Aos meus irmãos;
Aos professores participantes que contribuíram para a concretização deste trabalho;
Aos meus alunos e ex-alunos;
A Marilene, ex-funcionária da UAED, que por tantas vezes me acolheu e incentivou.
(in. memorian)

[...] Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre.

Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira. São pessoas de uma mesmice e dureza assombrosa. Só que elas não percebem. Acham que o seu jeito de ser é o melhor jeito de ser. [...] (Rubem Alves, 2005)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me guiou, iluminou meus pensamentos, me deu força e sabedoria em todos os momentos.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e, dos seus modos, compreenderam minhas ausências, angústias e stress. É para e por vocês as minhas lutas e conquistas. A vocês todo o meu amor.

Ao meu esposo, pelo amor, apoio, incentivo e companheirismo a mim dispensado e por não me deixar desistir dos meus objetivos.

Aos meus irmãos, que nunca deixaram de acreditar em mim e por me considerarem um exemplo a ser seguido, ao ponto de também trilharem pelo caminho da educação.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria de Fátima Alves, pela paciência e dedicação com a qual me orientou, por aceitar o meu projeto de pesquisa, pelo conhecimento compartilhado, pela confiança, pelos ensinamentos não apenas acadêmicos, mas profissionais e pessoais, pelos momentos de descontração, que me deixava mais leve para continuar a trilhar o caminho da pesquisa. A você toda minha gratidão.

À professora Dra. Williany Miranda, pela cuidadosa apreciação do meu trabalho na banca de qualificação e na defesa e pelas ricas contribuições, bem como a atenção dispensada na disciplina Estudos Linguísticos Contemporâneos.

À professora Dra. Betânia Medrado, pela atenção e contribuição valiosa na banca de qualificação, pela prontidão em me ajudar a compreender as teorias por mim adotadas.

À professora Dra. Roziane Marinho, pela disponibilidade em participar da arguição da defesa, com sua leitura atenta e cuidadosa.

Aos demais professores doutores do mestrado: Denise Lino, Marco Antônio, Edmilson Rafael e Rossana Arcoverde, pelos conhecimentos, experiências e reflexões compartilhadas durante as disciplinas.

Ao grupo de pesquisa Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos, pelos momentos de aprendizagem e conhecimento.

À professora Dra. Maria Augusta Reinaldo, que tanto me incentivou e acreditou no meu potencial, pelo conhecimento compartilhado durante a disciplina Linguística Aplicada, da qual me rendeu um belo fruto acadêmico, meu projeto de pesquisa e se estendeu ao nosso grupo de pesquisa.

Às professoras Dra. Fabíola Cordeiro e Dra. Fabiana Ramos pelo apoio e incentivo de sempre.

A professora Lúcia Badú, minha ex-professora do Ensino Médio, exemplo de profissional e responsável pela minha escolha acadêmica.

À professora Dra. Sinara de Oliveira Branco, coordenadora da Pós-Le por estar sempre pronta a nos ajudar.

A Valdemar, Ticiane e Angélica, funcionários da UFCG, por estarem sempre dispostos a atenderem as nossas solicitações.

A amiga de pesquisa, de trabalho e da vida, Adélia Lacerda, pelas palavras de apoio, incentivo de sempre.

Aos amigos do mestrado: Cristiani Gonzalez, Camila Santos, Djamara Virginia, Daniella Carvalho, Karol Guedes, Mariana Gouveia, Sandra Carla, Victória Santiago, Sheyla Souza, Maraíza Ângelo, Tassiana Rodrigues, Rayssa Késsia, Patrícia Medeiros.

À Evany Gonçalves e Hermano Oliveira, amigos que o mestrado me apresentou, pelo companheirismo, apoio, dicas acadêmicas, profissionais e pessoais e pelos momentos de descontração.

À Alessandra Souza, companheira desde a graduação e que também me acompanhou no mestrado.

A Manassés Morais Xavier, pelo incentivo, entusiasmo e torcida de sempre.

Aos amigos de trabalho: Theodora Barbosa, Gerlane Lima, Iara Oliveira, Charles Richard, Fábio Romero, Ana Karla Menezes, Talita Kardinally.

Aos professores participantes da pesquisa, pela atenção, confiança e acolhimento a mim prestado.

Aos alunos da disciplina Língua Materna II na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela receptividade durante o estágio docente e contribuições advindas dos momentos das nossas leituras e discussões.

A CAPES, pela concessão da bolsa.

À Sany e Nina, meus animaizinhos de estimação, que tanto aliviaram minhas angústias e amenizavam meus momentos de stress.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, muito obrigada!

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a configuração do agir docente nas práticas de ensino de leitura a partir do dizer do professor sobre suas ações, tendo como objeto de estudo o agir docente manifestado pela fala dos professores. Partindo do pressuposto de que esse agir é norteado por concepções teóricas de leitura e por planos relacionados a razões, intenções e motivos, essa pesquisa objetivou, especificamente: (1) Identificar a(s) concepção(ões) teóricas de leitura que direciona(m) o agir do professor no ensino médio; (2) Descrever os planos do agir que orientam as práticas de ensino de leitura dos professores, e; (3) Analisar o dizer dos professores sobre suas práticas de ensino de leitura. Nosso aporte teórico girou sobre as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012 [1999]; CRISTOVÃO, 2008) que nos permitiu analisar o agir dos professores por meio da fala dos próprios trabalhadores. Utilizamos ainda os pressupostos oriundos das Ciências do Trabalho, de modo específico, a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade (CLOT, 1999, 2006), e, outrossim, os estudos sobre o ensino-aprendizagem de leitura (KLEIMAN, 1999, LEFFA, 1999, CORACINI, 2005, SÁNCHEZ, 2007). A pesquisa se caracteriza como um estudo de natureza qualitativa-interpretativista de base etnográfica desenvolvido a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas, gravações de aulas e sessões de autoconfrontação, as quais foram realizadas com três professores da rede pública que lecionam no Ensino Médio. A análise dos dados evidenciou que os professores-participantes da pesquisa, ao falarem sobre suas ações, revelam concepções de leitura que orientam seu agir, a saber: a concepção ascendente e a de leitura enquanto prática social. Os planos do agir que se fizeram presentes nas falas dos professores são os de ordem motivacional, intencional e dos recursos, os quais são mobilizados pelos docentes durante a realização do trabalho. Por fim, a respeito do dizer dos professores sobre suas práticas de ensino de leitura, eles evidenciam que o trabalho docente é permeado por dificuldades que interferem em suas ações, contudo, também revelam que precisam melhorar suas práticas de ensino, indicando uma conscientização sobre o próprio agir.

Palavras- chave: Agir docente; Ensino; Leitura.

ABSTRACT

THE TEACHING ACT IN THE PRACTICES OF TEACHING READING: WHAT DO HIGH SCHOOL TEACHERS TELL US

This study aimed at exploring the configuration of the teaching act in practices of teaching reading from the teachers' speech about their actions. Assuming that the act is guided by theoretical conceptions of reading and also by plans related to reasons, intentions and motives, this research aimed, specifically, at: (1) Identifying the theoretical conceptions of reading that guide the teachers' act at high school; (2) Verifying teachers' plans that guide their practices of teaching reading, and (3) Analyzing what do the teachers say about their practices of teaching reading. Our theoretical background is based on the contributions of the Socio Discursive Interactionism Theory (BRONCKART, 2006, 2008, 2012 [1999]; CRISTOVÃO, 2008) which allowed us to analyze the teachers' act by their own speech. We also used the assumptions of the Labor's Science, specifically, of the Clinic of Activity and of Ergonomics of Activity (CLOT, 1999, 2006), and also on the studies on teaching and learning of reading (KLEIMAN, 1999, LEFFA, 1999, CORACINI, 2005, SANCHEZ, 2007). This is a qualitative-interpretivist and ethnographic research developed by semi-structured interviews, classes recordings and self-confrontation sessions. The sessions and interviews were carried out with three teachers of public schools who teach at high school. The data analysis showed that teachers - participants, to talk about their actions reveal reading concepts that guide their actions, namely: the ascending design and reading as a social practice . The plans of action that were present in the teachers' speeches are the motivational order, intentional and resources, which are mobilized by teachers during the course of work. Finally, as to tell the teachers about their reading teaching practices , they show that teaching is permeated by difficulties that interfere with their actions , however, also reveal that need to improve their teaching practices , indicating an awareness of the own act.

Keywords: Teaching act; Teaching; Reading.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Representação organizacional do termo agir	23
Quadro 2: Elementos constitutivos de interpretação do agir humano.....	26
Quadro 3: Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	53
Quadro 4: Dias e duração das entrevistas com os professores	55
Quadro 5 : Dias e temas das aulas filmadas.....	56

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação entre agir, atividade e ação	25
--	----

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Elementos básicos do trabalho do professor.....	35
--	----

SIGLAS

ACS- Autoconfrontação Simples

BNCC- Base Nacional Curricular Comum

CA- Clínica da Atividade

EM- Ensino Médio

ISD- Interacionismo Sociodiscursivo

LA- Língua Aplicada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: O AGIR NO TRABALHO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO ISD	21
1.1- REFLEXÕES SOBRE O TERMO AGIR?	21
1.2- LINGUAGEM E O TRABALHO DOCENTE.....	28
CAPÍTULO II: LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS, ENSINO E IMPLICAÇÕES NO AGIR DOCENTE	37
2.1- ABORDAGENS TEÓRICAS E ENSINO DE LEITURA: IMPLICAÇÕES PARA O AGIR DOCENTE	37
CAPÍTULO III: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	49
3.1- NATUREZA DA PESQUISA	49
3.2- PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA	52
3.3- PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS	54
3.4- CATEGORIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	63
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DO DIZER E DO AGIR DOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA	66
4.1- CONCEPÇÕES DE LEITURA QUE ORIENTAM O AGIR DOCENTE.....	66
4.2-OS PLANOS DO AGIR QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA DOS PROFESSORES	74
4.3 – O DIZER DO PROFESSOR SOBRE SUAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFÊRENCIAS	98
APÊNDICES	106
Apêndice A- Entrevista	107

Apêndice B- TCLE	108
ANEXOS	110
Anexo A - Normas utilizadas para transcrição do <i>corpus</i>	111
Anexo B- Parecer emitido pelo comitê de ética	113

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o interesse por estudos que tomam por objeto a formação docente tem fomentado o desenvolvimento de pesquisas na área da Educação e da Linguística Aplicada (Doravante LA). Pesquisas, principalmente no âmbito da LA, como as de Machado (2004), Cristovão (2008), Medrado (2011), Dias (2014), Sousa (2014) entre outras, buscam compreender como se dá o agir do professor, o porquê deles intervirem de uma dada forma e não de outra em situações de trabalho, visando à participação efetiva e à aprendizagem dos alunos. Para tentar compreender o trabalho docente, as referidas pesquisas passam a considerar o professor não apenas como receptor, mas também como produtor de conhecimento e o seu trabalho passa a ser visto em sua totalidade (cf. BRONCKART E MACHADO, 2009).

Tendo em vista que o trabalho do professor é permeado por documentos reguladores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que prescrevem as ações a serem desenvolvidas em sala de aula, tornando os educadores ora protagonistas de seu agir, ora coadjuvantes (RAMOS, 2013), bem como devido aos poucos trabalhos existentes que visam discutir sobre a realidade do professor de língua portuguesa do Ensino Médio na escola pública brasileira (DREY, 2008), compreendemos que analisar a configuração do agir proporcionará subsídios relevantes para entendermos o desenvolvimento de atividades, os conflitos e desafios que norteiam a destes profissionais.

Nesse sentido, tomamos por agir docente as várias formas de intervenções humanas no mundo que, por sua vez, incluem diversos trabalhos, que vão desde o pensar sobre as ações dos professores até a execução das mesmas. Uma destas ações trata-se do trabalho com a leitura, o qual merece destaque em nosso estudo pela sua relevância na formação do sujeito aprendiz e pelo fato de há décadas o

ensino de leitura inquietar muitos pesquisadores da área de linguagem. Essa preocupação se evidencia hoje, entre outros fatores, pelos resultados, dos exames oficiais realizados pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo da PROVA BRASIL, SAEB, ENEM, bem como resultados de diversas pesquisas (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2001; HILA, 2009, ALVES, 2007, 2008, 2012), que têm mostrado o baixo desempenho das práticas leitoras dos alunos.

Desenvolver práticas de ensino que tomem como objeto a leitura no espaço da sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito social de linguagem e falante de língua materna, pois pode propiciar a ampliação do conhecimento de mundo, a aquisição de um vocabulário mais vasto, possibilitando, assim, uma maior competência discursiva aos alunos, além de inseri-los no meio social como cidadãos críticos e reflexivos.

Assim, embora o trabalho com a leitura seja primordial para a construção social do indivíduo, autores, a exemplo de Kleiman (2001, 2006), Antunes (2003), Bataus&Giroto (2013), evidenciam a complexidade em torno das práticas de ensino de leitura, uma vez que, para alguns professores, esta torna-se uma atividade desafiadora, pois, muitas vezes, eles não possuem conhecimento necessário para trabalhá-la em sala de aula, de forma a levar o aluno a interagir com o texto e a se tornar, posteriormente, um sujeito leitor. Esse desconhecimento resulta em atividades que utilizam o texto como pretexto para o ensino de gramática ou como um meio para se extrair conhecimentos presentes em sua superfície, e muitas vezes, ler torna-se uma simples atividade de decodificação de signos linguísticos, em detrimento de um processo complexo e dialógico de produção de sentido.

É importante ressaltar que, apesar de entendermos que as concepções teóricas de leitura podem nortear o agir docente, corroboramos com o posicionamento de Silva (2011, p. 47) de que “a perspectiva teórica de leitura dos professores de língua portuguesa está muito distante da perspectiva prática”, isto é, ocorre um

distanciamento entre o dizer dos docentes sobre as teorias que direcionam o agir docente e o trabalho desenvolvido em sala de aula por eles.

Assim, com base em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva de linguagem, a leitura é definida neste trabalho enquanto atividade de linguagem direcionada à prática social, ao processo de interação entre os indivíduos, incluindo o conhecimento de mundo adquirido em sociedade, à construção de sujeitos capazes de atuar como cidadãos críticos e reflexivos. (Cf. SÁNCHEZ, 2007, p. 68). Nessa perspectiva, as práticas de ensino de leitura buscam proporcionar meios e estratégias para formar alunos conscientes, reflexivos, críticos, que saibam analisar, observar e posicionar-se perante a sociedade na qual estão inseridos.

Levando em consideração o fato de a leitura ter sido trabalhada ao longo dos anos de forma equivocada, a ponto de prejudicar o desempenho leitor dos alunos (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2001; HILA, 2009; ALVES, 2011), e considerando a importância da perspectiva interacionista sociodiscursiva para desenvolver a capacidade leitora de tais alunos, bem como o fato de o agir docente em sala de aula ser imprescindível para o desenvolvimento da referida capacidade, buscamos com esse estudo fomentar espaços de discussões sobre as ações docentes para trabalhar a leitura no âmbito do ensino médio. Assim, a nossa pesquisa é norteadada pelas seguintes questões:

- Quais concepções de leitura orientam o agir do professor no âmbito do Ensino Médio?
- Que(ais) planos do agir estão imbricados nas ações dos professores em suas práticas de ensino de leitura?
- O que os professores dizem sobre suas práticas de ensino de leitura?

Tais questionamentos buscaram conduzir a pesquisa para um caminho que interprete e analise o agir do professor de língua materna no contexto de ensino de leitura. Assim, o objetivo geral de nossa investigação é: *Investigar a configuração do*

agir docente nas práticas de ensino de leitura a partir do dizer do professor sobre suas ações.

Buscando atingir o objetivo geral, os objetivos específicos traçados para orientar nossas análises foram:

- Identificar a(s) concepção(ões) de leitura que direciona(m) o agir do professor no Ensino Médio;
- Descrever os planos do agir que orientam as práticas de ensino de leitura dos professores.
- Analisar o dizer dos professores sobre suas práticas de ensino de leitura, partir do método da autoconfrontação;

Para dar conta do estudo do agir a partir das falas dos docentes, adotamos como pressupostos teórico-metodológicos as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pois tem como foco analisar o agir humano a partir das práticas de linguagem, por isso é conhecida como a ciência do humano (BRONCKART, 2102 [1999], 2006, 2008, BRONCKART e MACHADO, 2004). Considerando os estudos cujo objeto de pesquisa é o trabalho, tomamos a área das Ciências do trabalho, especificamente a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2006) como sendo também bases norteadoras de nossas reflexões e que dialogam com os pressupostos teóricos do ISD. Os estudos sobre o ensino-aprendizagem de leitura (KLEIMAN, 1999, LEFFA, 1999, CORACINI, 2005, SÁNCHEZ, 2007), que também são primordiais para a reflexão e análise dos dados da presente pesquisa.

Sendo assim, para cumprirmos nosso objetivo, realizamos uma entrevista semiestruturada, que foi gravada, além de observarmos e filmarmos aulas de três professores de língua portuguesa de escolas públicas da cidade de Campina Grande que atuam no Ensino Médio. As filmagens das aulas serviram para realizarmos as sessões de autoconfrontação, que foram usadas para proporcionar um momento de

reflexão e autoavaliação docente. Desse modo, o nosso *corpus* é constituído pelas falas dos professores-participantes que foram proferidas tanto na entrevista como nas sessões de autoconfrontação, isto é, tudo que eles comentaram, descreveram, argumentaram e questionaram sobre a aula e suas práticas de ensino.

A escolha por esse nível da educação ocorreu tanto pelas mudanças ocorridas nos últimos anos na sua composição, em virtude do seu principal instrumento de avaliação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quanto por sabermos que há alunos do Ensino Médio que saem desse nível escolar e adentram nas universidades sem as competências e habilidades leitoras necessárias para qualquer área de atuação.

Assim, esta pesquisa, que se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA), por buscar dar voz ao trabalhador, possibilitará, além de entendermos como se configura o agir docente no que tange às práticas de ensino de leitura, revermos as nossas ações enquanto professores de língua portuguesa pela reflexão do que é ser professor.

Por este ser um trabalho que investiga o agir docente a partir das práticas de ensino de leitura no âmbito do ensino médio, esta pesquisa pode encorajar outros pesquisadores da LA a buscarem interpretar e problematizar não só o agir docente de outros professores, como também as suas próprias ações.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *O agir no trabalho dos professores de língua materna à luz do ISD*, apresentamos um panorama geral referente à noção do agir e do trabalho docente a partir dos aportes teóricos do ISD e das Ciências do trabalho. No segundo capítulo, denominado *Leitura: concepções teóricas, ensino e implicações no agir docente*, discutimos algumas abordagens teóricas cujo objeto de estudo é a leitura e seu respectivo ensino, a saber, a concepção ascendente, descendente, interacionista e a sociointeracionista, de modo a perceber como essas perspectivas podem orientar o agir docente. No terceiro capítulo, buscando descrever o desenvolvimento da pesquisa, relatamos o *Percurso metodológico da pesquisa*, no qual explicitamos o

contexto pesquisado, os participantes envolvidos, o processo de geração dos dados e as categorias de análise. No quarto capítulo, intitulado *Análise do dizer e do agir dos professores nas práticas de ensino de leitura*, discutimos a análise dos dados acerca do agir docente nas práticas de ensino de leitura construídos por meio da entrevista e das sessões de autoconfrontação.

Por fim, apresentamos as considerações finais, com a retomada dos questionamentos norteadores da pesquisa. Em seguida, apresentamos as referências utilizadas no trabalho, seguido dos apêndices, compostos pela entrevista e pelos Termos de Compromisso livre e esclarecido, e dos anexos, que contemplam as normas para transcrição das falas dos docentes e o parecer de aprovação da pesquisa emitido pelo Comitê de Ética.

CAPÍTULO I

O AGIR NO TRABALHO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO ISD

Situando nossa pesquisa no campo que investiga o agir docente, julgamos importante apresentar uma breve discussão sobre a conceitualização do termo agir, baseado no programa teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Em seguida, abordamos também a noção de trabalho e seus elementos constitutivos à luz das Ciências do Trabalho.

1.1- Reflexões sobre o termo agir

No quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o termo agir torna-se essencial para compreendermos o funcionamento humano e é por meio dele que os conhecimentos são construídos em um determinado quadro social, possibilitando o desenvolvimento do ser humano (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006). Contudo, definir o agir sob o quadro teórico do ISD não é uma tarefa fácil. Bronckart (2008) frisa que esta é uma tarefa problemática e complexa em virtude da vasta quantidade de interpretações filosóficas, sociológicas e psicológicas que atribuem significados diferenciados ao termo.

Para situar o sentido do termo agir, foi necessário resgatarmos os conceitos atribuídos por duas correntes teóricas: a filosófica e as Ciências Humanas.

A corrente filosófica, por exemplo, aborda o agir humano tomando como referência os estudos de Wittgenstein (1975), que podem ser descritos por meio de três aspectos: a) a linguagem só existe em práticas languageiras; b) as práticas languageiras são instrumentos que regulam o agir; c) é nas práticas languageiras que se elaboram os conhecimentos humanos. Outro estudo que passa a ser importante para entender o agir, no âmbito desta vertente, é a Semântica da Ação proposta por

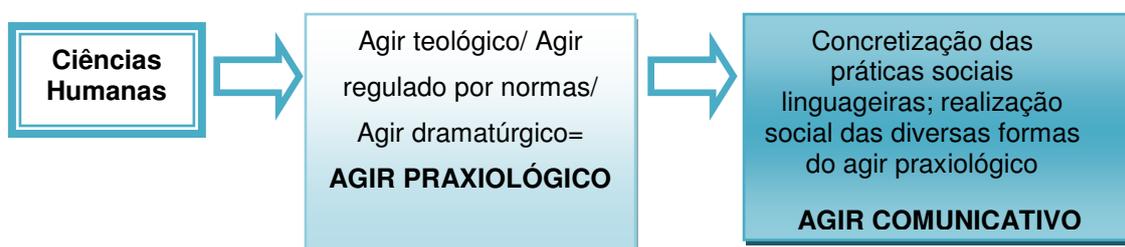
Ricoeur (1977), que busca distinguir a concepção de “ação” de simples “acontecimentos”. Nesta visão, “qualquer ação implica um agente que, ao fazer uma intervenção no mundo, mobiliza determinadas capacidades mentais e comportamentais” (BRONCKART, 2008, p.19).

Bronckart (2008), em contrapartida à proposta de Ricoeur (1977), afirma que a explicação não é suficiente para definir a noção do agir, pois apresenta três limitações. A primeira refere-se à distinção do que é da ordem do agir e do que é da ordem de interpretação desse agir. A segunda limitação diz respeito às fronteiras existentes entre as unidades de base e entidades complexas que definem o agir. Por último, enfatiza o caráter do agir enquanto produção individual que a Semântica da Ação adota. Sendo assim, tais limitações estão relacionadas à compreensão do agir como entidade individual, centrada na interpretação verbal, o que fragiliza a definição do termo, principalmente quando compreendemos que a noção do agir está concatenada ao conceito de linguagem que, por sua vez, é heterogênea, está em constante transformação e resulta das interações sociais e das capacidades linguístico-discursiva do sujeito.

Por sua vez, a corrente das Ciências Humanas, baseada nos estudos de Habermas¹ (1987), visou estudar o agir de modo a considerar os fatores socioculturais, históricos e semióticos. Para essa vertente, a atividade humana é primordial para compreender o agir, posto que qualquer atividade só é desenvolvida com base em determinações coletivas organizadas em sistemas, denominadas mundos. Esses mundos estão relacionados ao agir e podem ser de três tipos: *mundo objetivo* (agir teológico-estratégico), referente aos parâmetros do ambiente; *mundo social* (agir regulado por normas), relacionado aos princípios de normas vivenciadas em sociedade; e *mundo subjetivo* (agir dramatúrgico), definido por conhecimentos

¹Sabemos que Popper (1972/1991) também contribuiu com a noção dos mundos representativos, porém nos estudos de Bronckart enfatiza-se apenas Habermas, com exceção da obra “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo” edição de 2012, que no primeiro capítulo o autor cita Popper ao falar sobre os mundos.

individuais. Outro aspecto importante dessa concepção é a noção de que os mundos representados são contemplados em uma categoria denominada agir praxiológico, que, por sua vez, torna-se um instrumento responsável pela concretização das práticas languageiras, que são agrupadas no agir comunicativo, ou seja, é através do agir comunicativo que o agir praxiológico se realiza no meio social. O quadro abaixo busca organizar a noção do agir concebida pelas Ciências Humanas;



Quadro 1: Representação organizacional do termo agir

Corroboramos com o que diz Bronckart (2008) sobre a ideia de que, embora a noção do agir proposta pela teoria das Ciências Humanas seja fundamental para os estudos do ISD, ela ainda deixa a desejar no que tange ao plano linguístico, por não contemplar os fenômenos dos signos da linguagem, desenvolvidos por Saussure, e não considerar os textos e os discursos como parte da organização do agir comunicativo, aspectos importantes segundo o referido autor, pois “é na prática dos signos organizados em textos que se constroem e se transformam os mundos representados” (p. 27). No entanto, embora essa vertente não contemple os elementos do plano linguístico, ela aborda uma definição do termo agir mais coerente, quando pensamos na linguagem enquanto prática social, regulada e mediada por interações humanas, dado que as Ciências Humanas concebem o agir tanto na instância social, dialógica, quanto na individual.

Frente aos conceitos sobre o termo agir nas vertentes filosóficas e Ciências Humanas, torna-se necessário defini-lo na vertente do ISD, posto que tal definição é

importante para compreender o estatuto do funcionamento humano. Para Bronckart (2006, 2008), o agir é entendido como as variadas intervenções humanas no mundo e que, por sua vez, incluem diversos tipos de trabalhos, que são decompostos e transformados em tarefas, os quais são realizados através de gestos, atos e discursos exclusivos de cada profissão. Portanto, o agir não é só observável, mas também interpretável, sendo então passível de significação. Nessa direção, o referido autor propõe conceitos que podem ajudar o pesquisador a entender as formas de agir através do discurso. São eles:

- agir- refere-se ao dado a ser analisado e representa as mais diversificadas intervenções do homem sobre o mundo;
- atividade- forma coletiva de compreender o agir;
- ação- maneira particular de que cada sujeito utiliza para interpretar o agir;
- actante- pessoa implicada no agir;
- ator- sujeito responsável pelo processo, e;
- agente- sujeito que executa as atividades.

Dessa maneira, o termo agir estaria pautado em ações e atividades de diversas ordens reguladas pelos indivíduos a partir das interações verbais que eles realizam. No entanto, os termos *atividade* e *ação* algumas vezes são entendidos como palavras do mesmo campo semântico e, por isso, torna-se relevante compreendermos o que cada termo mobiliza para não haver generalizações. Na visão de Bronckart e Machado (2004), os termos *atividade* e *ação* estão diretamente ligados às interpretações do agir, porém, a primeira vinculada às interpretações coletivas e a segunda, às interpretações individuais, como ilustra a figura abaixo:

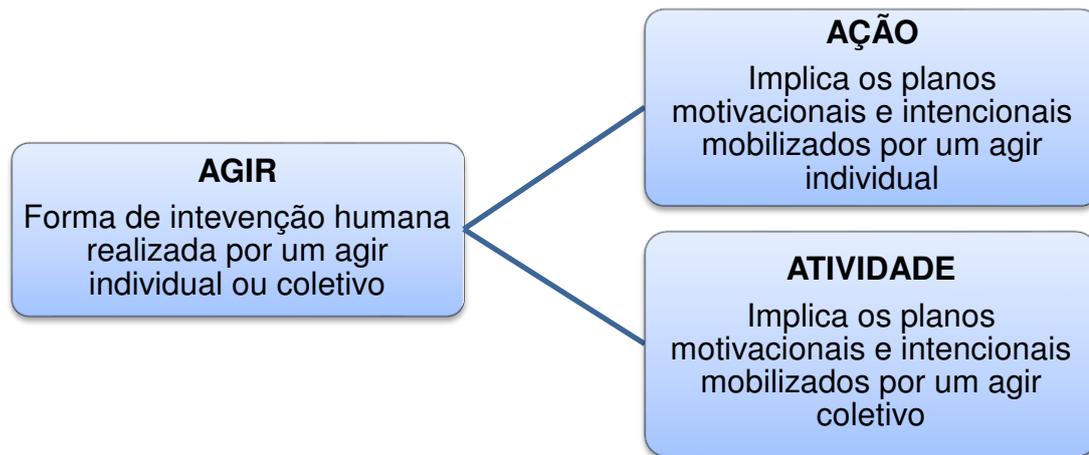


Figura 1: Relação entre agir, atividade e ação

Discutindo sobre tais termos, Bronckart e Machado (2004) argumentam que a *atividade* e a *ação* mobilizam três planos, a saber: i) os *motivacionais*, ii) os *intencionais* e iii) os *recursos*. Tais planos compreendem respectivamente: i) distinção das razões que leva a agir, razões prospectivas, que podem ser da ordem dos determinantes externos originados no coletivo ou dos motivos interiorizados por uma pessoa particularmente; ii) distinção das finalidades, assumidas pelo coletivo e validadas socialmente, e dos motivos, razões do agir interiorizado por um indivíduo em particular, e; iii) distinção dos instrumentos externos presentes no ambiente social, que podem ser materiais ou tipificações do agir disponíveis ou não para o indivíduo, e as capacidades internas do agente, mentais ou comportamentais.

Representando as noções referentes aos planos do agir, que estão vinculados aos elementos que constituem a interpretação das ações e atividades humanas, organizamos um quadro, com base nos estudos de Rodrigues (2010a), para didatizar os conceitos apresentados:

PLANOS	NÍVEIS	
	Coletivo	Individual
Motivacional (Por quê?)	Determinantes Externos	Motivos
Intencional (Para quê?)	Finalidades	Intenções
Recursos do agir (Como?)	Instrumentos	Capacidades Mentais

Quadro 2: Elementos constitutivos de interpretação do agir humano

Assim, de acordo com o nosso objeto de estudo, tomamos o termo “agir” como as diferentes formas de intervenção humana, que podem ser representadas em textos e discursos. Já os termos “ação” e “atividades” são utilizados para nos referirmos à interpretação do agir, de modo que, utilizaremos “ação” para os dados cuja interpretação dos textos e discursos ocorra de maneira individual, relacionadas aos motivos e intenções do indivíduo implicado no agir, e “atividade” para nos reportarmos a interpretações dos textos e discursos relacionados ao agir coletivo mobilizado pelo plano da finalidade.

Com base nos pressupostos do ISD, entendemos que uma das propostas teóricas da referida corrente é compreender o agir humano, principalmente o agir implicado no trabalho do professor de língua materna, isto é, o agir docente que, por sua vez, está pautado nos três planos descritos anteriormente. A interpretação desse agir docente pode ser construída por análise do uso da linguagem em textos, sejam orais ou escritos, os quais revelam concepções do sujeito ou de determinado grupo que estão associadas pelas escolhas linguísticas. Essas escolhas podem se caracterizar tanto pelo agir comunicativo, estabelecido por ações languageiras em práticas sociais, quanto pelo agir praxiológico, composto pelo agir prático que, como já foi mencionado, auxilia a construção dos três mundos.

Ainda em relação ao agir docente, a discussão ainda se amplia, posto que estudos como o de Mazzillo (2007), retomado por Baricelli (2007), Barbosa (2009), Rodrigues (2011b) e Veçossi e Corrêa (2012), categorizam o agir do professor baseando-se nos verbos e nominalizações que predicam os indivíduos, tanto na

dimensão individual quanto na coletiva. Tais categorias são descritas da seguinte maneira:

- *agir linguageiro*: verbos e nomes que distinguem-se em três grupos- i) agir linguageiro que implica uma resposta imediata dos alunos; ii) verbos e nomes que codificam um agir linguageiro que não implica uma resposta imediata dos alunos; e iii) verbos e nomes que implica um agir linguageiro do professor em reação ao agir dos alunos;
- *Agir mental/cognitivo*: envolve os processos mentais ou a capacidade do professor;
- *Agir com instrumentos*: implicam um agir individual do professor por meios de instrumentos simbólicos ou materiais;
- *Agir prescritivo*: que envolve as relações predicativas indiretas deônticas expressadas por verbos como “dever”, “precisar”, entre outras, e predicativas epistêmicas marcadas por verbos como “poder”, “ser verdade” etc.;
- *Agir afetivo*: predicados que implicam um agir emocional;
- *Agir físico*: verbos que indicam movimentos corporais e gestos, e;
- *Agir pluridimensional*: verbos que indicam um agir que envolve deferentes dimensões de um mesmo indivíduo.

As categorias acima apresentadas são primordiais para a compreensão do agir docente, no entanto estas categorias parecem tornar o agir do professor uma prática assíncrona, o que não condiz com a noção do agir, entendida como as variadas intervenções dos seres humanos no mundo que, por sua vez, podem ocorrer de forma simultânea. Bronckart (2004) pontua que há dois tipos de agir que ocorrem simultaneamente, mas que, na prática, podem ser visualizados de forma separada, são eles: o agir geral, compreendido como intervenções não verbais, e o agir

linguagiero, entendido como as intervenções verbais. Tomando os dois tipos de agir propostos por Bronckart, poderíamos reorganizar as categorias estabelecidas por Mazzillo (2007), da seguinte maneira: agir geral, contemplando o agir físico, com instrumentos, o afetivo e o pluridimensional, e o agir linguagiero, constituído pelo agir mental.

Em linhas gerais, a noção do agir docente, baseada na vertente do ISD pode nos mostrar subsídios para refletirmos acerca do papel do professor na sociedade e também em sala de aula. Buscamos, assim, compreender e analisar a linguagem em situação de trabalho que é, portanto, o foco da próxima seção.

1.2- Linguagem e o trabalho docente

O ISD concebe a linguagem como uma prática situada de caráter social e histórico, que deve ser compreendida em sua dinamicidade, enquanto entende a língua como uma ferramenta de interação social, de maneira a relacionar as atividades humanas, os textos e os discursos e aprofundar o estudo sobre a interação entre linguagem, pensamento e agir humano (Cf. BULEA-BRONCKART et al., 2013).

Cristovão (2008, p.04), esclarecendo alguns postulados dos estudos de Bronckart (2008), enfatiza que a concepção de linguagem defendida pela corrente do ISD baseia-se nos estudos de Coseriu, que a entende como atividade significativa, utilizando quatro argumentos sobre a linguagem para defender esta premissa: a) o fato de ser dialógica; b) efetivada em uma língua natural reconhecida em uma dada comunidade; c) constituir significação na constituição do pensamento e na construção de conhecimento; d) o fato de sua dimensão comunicativo-social implicarem marcas de alteridade, de intersubjetividade.

Destarte, os pressupostos epistemológicos do ISD têm como foco de estudo a linguagem, pois acredita que esta é a ferramenta fundamental da gnosiologia e da praxiologia humana, o que significa, respectivamente, capacidade que os humanos

possuem de “apreender aspectos do universo de onde se origina, de elaborar conhecimentos e de organizá-los em mundos representativos”, e a forma com que os humanos “se situam’ nesses mundos e neles, principalmente, organizam essas formas dinâmicas que são seus comportamentos ou suas ações individuais” (BRONCKART, 2007, p.19).

Compreendido o que a linguagem representa para o ISD, é fundamental para a nossa investigação discutir o papel do trabalho, no entanto há a necessidade de situar o termo “trabalho”, uma vez que termo passou por algumas modificações semânticas desde o seu surgimento na até os dias atuais. Assim, cabe aqui, de forma sucinta, fazer uma linha do tempo para que se torne compreensível o conceito adotado hoje por algumas correntes teóricas, que tomam o trabalho como objeto de estudo.

O primeiro sentido atribuído ao termo “trabalho” foi advindo da Bíblia, sendo entendido como o agir humano sobre a natureza. No século XVII, a palavra foi empregada nas línguas românicas a partir da derivação da palavra *tripalium*, instrumento que servia para punição dos escravos. Porém, em meados do século XVIII, período em que ocorreu a revolução industrial, o termo passa a ser compreendido como “atividades produtoras de bens materiais”, sentido que se cristalizou no discurso cotidiano. Tendo como base esse avanço industrial, no século XIX, um novo sentido é estabelecido ao termo, uma vez que Engels e Marx enfatizam que o trabalho impulsiona o desenvolvimento humano, à medida que o homem, ao potencializar suas tarefas, descobre e desenvolve a sua realidade. Já no começo do século XX, com a organização do trabalho industrial, o termo ganha uma formalização a partir dos estudos de Taylor (1965), que iniciava uma ciência do trabalho, e o “trabalho” passa a ser compreendido como “um conjunto de procedimentos e de técnicas para a análise minuciosa das tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas [...]” (MACHADO, 2007, p.85). Neste último período, o trabalho torna-se uma execução da tarefa que é prescrita ao trabalhador e, portanto, é

entendida enquanto “tarefa”, além de que o foco estava na adaptação dos trabalhadores as suas respectivas tarefas.

Esta última definição da palavra “trabalho” passa a dar origem a outras teorias que não estão de acordo com posicionamentos do *taylorismo*, a exemplo da Ergonomia que tinha como objetivo analisar os possíveis problemas de funcionamento dos trabalhadores para que eles permanecessem intactos. A partir da Ergonomia, o conceito de trabalho passa a ser reformulado, de modo que passamos a ter duas linhas de estudos, uma anglófona, que tinha interesse na adaptação da máquina ao homem, e a francófona, cujo objetivo era estudar a atividade de adaptação do trabalho ao homem. Lousada (2006) explica que a ergonomia francófona passou a dialogar com várias disciplinas que possuíam como objeto de estudo transformar o trabalho, tais como a sociologia, a psicopatologia do trabalho, antropologia, entre outras, e a partir de então outras disciplinas foram sendo constituídas, como a psicologia do trabalho (LEPLAT, 1980,1985), a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001) e a Ergonomia da atividade. Esta última possui pressupostos muito próximos aos da Clínica da atividade, segundo Saujat (2001, 2002, 2004).

Para nossa investigação, centramo-nos nos pressupostos advindos da Clínica da Atividade (doravante CA) e na Ergonomia da atividade, uma vez que ambas as teorias têm se dedicado a analisar a relação do homem com o trabalho, de maneira a intervir em situações de atividade e restabelecer o agir coletivo, além de que a CA visa também o desenvolvimento da atividade² do trabalho para a construção e possíveis mudanças dos trabalhadores.

Diante desse contexto, passamos a entender trabalho como um conjunto de práticas coletivas e/ou individuais estabelecidas em dado momento da atuação profissional que podem ser prescritas ou não, isto é, o agir que pode sofrer alterações

²O sentido atribuído à palavra “Atividade” na Clínica da Atividade é divergente da definição proposta por Bronckart (1999-2012). Na referida teoria, a atividade é compreendida como aquilo que o sujeito mobiliza mentalmente para realização da tarefa, sendo inferida a partir do que ele realiza. (AMIGUES, 2004)

e modificações mediante as situações aos quais os trabalhadores são expostos, podendo ser composto tanto por condutas verbais, quanto por condutas não verbais.

As questões relacionadas ao trabalho tornam-se ainda mais amplas, uma vez que, para a Ergonomia, o trabalho está associado à tarefa, ou seja, ao resultado do que foi determinado, para que o trabalhador desenvolva. Nesse sentido, as atividades são prescritas aos trabalhadores que, por sua vez, para conseguir realizá-la terá que adaptá-la à situação real a qual que está inserido, assim, temos, a princípio, dois conceitos de trabalho: *o prescrito e o realizado*.

O trabalho prescrito é constituído pela tarefa dada ao trabalhador. Assim, refere-se à forma como o trabalho está programado para ser realizado. Já o trabalho realizado seria o resultado da adaptação à tarefa ou o que foi posto em prática.

A dicotomia trabalho prescrito *versus* trabalho realizado já foi e continua sendo foco de várias pesquisas e estudos que fundamentam seus trabalhos na Ergonomia francófona. Clot (1999) enfatiza que o trabalho realizado não se restringe ao que foi posto em prática, mas considera também o que poderia ter sido feito ou acontecido na execução da tarefa. Desse modo, o referido autor sugere mais um conceito de trabalho, o *real*, que associado à Clínica da Atividade permite levar em conta a tarefa que se desejou fazer, isto é, todo aquele agir que o trabalhador não pode realizar e o que de fato foi posto em prática, abrindo assim espaço para que possamos perceber as emoções, impedimentos, inibições, intenções proferidas pelos agentes.

Portanto, em conformidade com os objetivos propostos nesta pesquisa, tomaremos como análise o trabalho real, visto que possibilita investigarmos as ações dos agentes concebidas em suas realidades indo além do que é visível.

Frente às sucintas definições tecidas sobre o que a linguagem representa para o ISD e a noção de trabalho estabelecida pela as Ciências do Trabalho, visão esta que também fundamenta o conceito de trabalho na vertente do ISD, entendemos a linguagem “como parte constitutiva da situação de trabalho” (PÉREZ, 2014, p.27) e, portanto, torna-se relevante discutir a relação estabelecida entre linguagem e trabalho,

já que esta relação coaduna-se à noção de trabalho docente, primordial para esta investigação, conforme veremos no decorrer deste subtópico.

As teorias cujo foco empírico pauta-se no trabalho compreendem que há três tipos de relação entre linguagem e trabalho, a saber: a linguagem *como* trabalho, a linguagem *no* trabalho e a linguagem *sobre* trabalho.

Nouroudine (2002, p. 21), citando os estudos de Lacoste (1995), explica que a linguagem *como* trabalho integra propriedades múltiplas e variadas de ordem econômica, social, cultural, jurídica, etc. Além disso, as atividades, os valores e os saberes constituem o trabalho, o que torna a relação uma atividade complexa.

A linguagem *no* trabalho está relacionada à situação geral em que é propagada, exceto nas situações em que é utilizada para a realização de uma atividade, ou seja, esta situação está voltada para as práticas interacionais nas quais são criadas situações comunicativas que servem para avaliar ou explicar o trabalho executado. Para ilustrar essa relação, tomemos como exemplo a fala de um dos participantes da pesquisa que compõe o nosso *corpus* de análise. Ao perguntarmos ao docente (na entrevista) que postura era assumida diante dos problemas, dificuldades para ensinar a leitura, nos deparamos com a seguinte resposta:

P3 – *De incentivar. Eu jamais quero desistir, eu posso até lamentar entre quatro paredes, num outro momento ou dizer um: “Ai, Jesus”, mas jamais passar um lado negativo pra eles. Sempre passar o bom humor, a alegria, perguntar alguma coisa, instigar.* (Entrevista)

No exemplo exposto anteriormente, percebemos que o docente explicita a maneira como lida com as dificuldades no seu trabalho para ensinar a leitura, e a relação da linguagem *no* trabalho pode ser evidenciada dado que o professore produz uma circunstância para enfatizar o seu saber, ressaltando situações externas à executada pelo coletivo, como podemos perceber no trecho “[...] *eu posso até*

lamentar entre quatro paredes, num outro momento ou dizer um: 'Ai, Jesus', mas jamais passar um lado negativo pra eles". Temos, desse modo, uma análise de uma situação global realizada pelo agente que produz circunstância de saberes para o trabalho.

Por fim, a linguagem *sobre* o trabalho está vinculada à produção de saberes sobre o próprio trabalho. Tomemos como exemplo a fala de outro docente envolvido na pesquisa, que buscou se expressar sobre a atividade desenvolvida. A situação na qual a fala foi proferida se deu a partir da seguinte pergunta de entrevista: Como você descreveria sua prática de ensino de leitura? Obtivemos como resposta:

P2: Bom, a minha prática de leitura ela é dinâmica, né? Porque eu procuro ler, retirar dessa leitura o que de fato faça com que meu aluno reflita, e depois eu vou discutir com ele todo esse papel reflexivo que a leitura tem no cotidiano dele, né?[...] (Entrevista)

Neste exemplo percebemos, a partir das palavras em destaque, que o professor explica como a atividade é desenvolvida no espaço escolar, sinalizando que primeiramente realiza a leitura para depois passar para os seus alunos as informações que façam sentido e, assim, eles poderão refletir sobre o papel da leitura para o cotidiano do qual eles fazem parte. Essas descrições de como as ações são postas em práticas é própria da linguagem sobre o trabalho, pois é a partir delas que o agente buscará decifrar a atividade em desenvolvimento.

Desse modo, fica evidente que a linguagem e o trabalho estão intimamente ligados e essa relação entre eles também se estende para o campo educacional, a partir da década de 1990, quando as ações do professor tornam-se alvo de pesquisas que buscavam compreender a complexidade do trabalho deste profissional. Bronckart (2006, p.203) salienta que “há alguns anos, a atividade de ensino tem sido

considerada como verdadeiro trabalho³, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico”. Nesse sentido, as tarefas do professor estão voltadas para o ato de ensinar, no entanto esta não é a sua única atribuição. O docente em atuação planeja aulas, executa-as, prepara e organiza atividades para todo um coletivo escolar, desde os alunos até a comunidade na qual está inserido, assumindo variadas funções, além do ato de ensinar.

Segundo Medrado (2011, p. 23), quando o ensino é compreendido como trabalho, a arquitetura da sala de aula é reconfigurada, de modo que os aspectos, as instâncias e os personagens que não eram considerados como partes constitutivas da atividade educacional passam a ser incluídos nas análises.

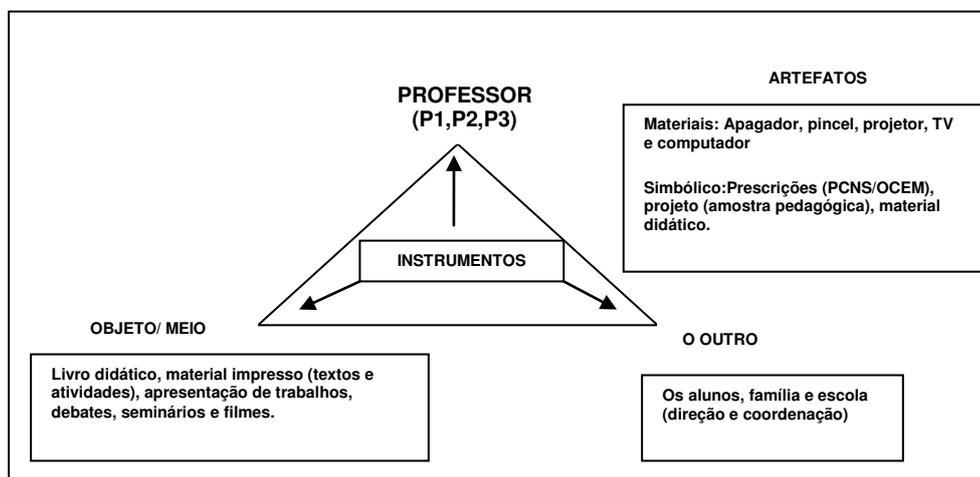
Diante dessa premissa, estamos de acordo com a definição de trabalho docente defendida por Machado (2007, p.92), uma vez que o conceito está em consonância com as propostas do ISD, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da atividade. Assim, o trabalho do professor é entendido como

uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados. (p. 92)

Nesse sentido, o trabalho do professor é constituído por elementos que modificam, organizam e transformam as suas ações, de modo interativo: os *objetos/meios* que organizam e possibilitam a aprendizagem; os *artefatos*, que podem ser simbólicos ou materiais; e os *outros*, os alunos, pais, colegas, a direção, a comunidade escolar e os outros interiorizados. (Cf. MACHADO, 2007).

³A atividade do professor, considerado por Bronckart (2006) como *verdadeiro trabalho* está relacionado ao sentido marxista do termo, uma vez que este passa a considerar o trabalho intelectual como objeto de estudo. (Cf. MACHADO, 2007)

Esses elementos constitutivos do trabalho docente foram identificados em nosso *corpus* e, tomando como base o esquema proposto por Machado (2007), eles podem ser representados da seguinte maneira:



Esquema 1: Elementos básicos do trabalho do professor (Machado, 2007, p.92- adaptado)

Neste esquema percebemos que os professores mobilizam situações de trabalho, como as apresentações de trabalhos e debates, que promovem o aprendizado. Os instrumentos (referentes aos objetos e ao outro) estão relacionados a um projeto de trabalho que lhe é prescrito, seja por membros da instituição escolar, a exemplo da direção e coordenação, seja por documentos norteadores, como Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Temos ainda o processo de interação estabelecido entre o professor e o meio social, representado pelos pais dos alunos e pela comunidade a qual a escola pertence.

Frente ao esquema apresentado, o elemento predominante a qual pertence nosso objeto de estudo, a saber: o agir docente, está pautado nos artefatos de caráter simbólico, uma vez que as prescrições orientam as ações dos professores.

Portanto, compreendemos que o trabalho do professor é o de criar meios que possibilitem a aprendizagem de conteúdos e desenvolvam as capacidades a eles relacionadas. Desse modo, podemos inferir que o trabalho docente é de fato o “*verdadeiro trabalho*” (BRONCKART, 2006), que extrapola os muros da sala de aula e está propenso a alterações que podem ser estabelecidas pelo tempo, lugar, condições de trabalhos e por pessoas.

CAPÍTULO II

LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS, ENSINO E IMPLICAÇÕES NO AGIR DOCENTE

Neste capítulo, discorreremos sobre as concepções teóricas de leitura que permeiam as práticas de ensino dos professores de língua portuguesa e, além disso, buscamos discutir como as perspectivas ascendente, descendente, interacionista e a interacionista sociodiscursiva influenciam o agir docente.

2.1- Abordagens teóricas e ensino de leitura: implicações para o agir docente

Apesar de inúmeros estudos sobre leitura e de algumas propostas de ação com tal eixo, a exemplo de estudos como Kleiman, 1995; Antunes, 2003; Alves, 2007, a leitura ainda é vista, por alguns docentes do ensino básico, como uma prática de decodificação de sinais gráficos ou como ponto de partida para o ensino de gramática, tornando-se uma atividade mecanicista e desvinculada do contexto social do aluno. Assim, mesmo sabendo da necessidade de formar leitores que dialoguem com diferentes textos, que sejam capazes de se posicionar criticamente em determinadas situações comunicativas, parece-nos que tais práticas não acontecem efetivamente no contexto educacional e, muitas vezes, esse entrave ocorre devido à concepção teórica de leitura adotada pelo professor ou em função da falta de conhecimento deste em relação às teorias que tomam a leitura como objeto de estudo.

Destarte, compartilhamos da premissa de que a postura assumida por algumas correntes teóricas com relação à concepção de leitura pode influenciar as práticas de ensino dos docentes, uma vez que tais práticas estão ligadas a diversas capacidades que dependem da situação e do objetivo a que são expostos (ROJO, 2004). Nesse sentido, durante muitos anos, o ensino de leitura esteve pautado em três grandes teorias: ascendente, descendente e interativa.

Na perspectiva *ascendente*, a leitura é entendida enquanto um processo de decodificação de palavras em que o texto limita-se à extração das ideias do autor e o significado é construído através de fragmentos. Dessa maneira, em um processo hierárquico, o leitor primeiramente decifra as palavras e depois as frases, de modo que o texto torna-se uma unidade de sentido pleno, irrefutável, independente das intenções do leitor e do contexto de produção.

Essa abordagem, embora seja válida para o reconhecimento dos vocábulos, uma vez que precisamos reconhecer as palavras para realizar a compreensão textual, apresenta lacunas, pois não dependemos unicamente da decodificação dos elementos linguísticos e nem das ideias expressadas pelo autor para atingir tal compreensão. Essa perspectiva deixa a desejar, pois não considera os processos de levantamento de hipóteses, o uso de conhecimentos extratextuais e os diversos caminhos e significações que o leitor utiliza para atingir seu propósito, como enfatiza Coracini (2005, p.33): “cada leitura realiza um corte na superfície aparentemente una e homogênea do texto, corte que, como na cirurgia, é saturado a cada nova leitura, a cada momento em que o leitor produz sentido, interpreta, ou seja, traduz[...]”.

As propostas de ensino baseadas no presente modelo buscam focar nas habilidades mecanicistas de decodificação da escrita. Antunes (2003, p.27) salienta que o ensino de leitura pautado na perspectiva ascendente tende a torná-la uma atividade “sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente”, nesse sentido, compreendemos que o processo de ensino desse eixo vai além de passar o código escrito para o oral.

Na perspectiva *descendente*, diferentemente do modelo anterior, o foco está no leitor e a leitura é concebida como um processo não-linear, analítico e dedutivo que envolve desde os conhecimentos de mundo até os processos de decodificação da palavra, isto é, ler não é apenas um ato de decodificação, mas um ato cognitivo de compreensão. O texto passa a ser tratado como um objeto vago cabendo ao leitor

perceber quando precisa predizer, inferir, hipotetizar e confirmar suas hipóteses através dos elementos visuais do texto.

Essa abordagem tem sua validade estabelecida, pois a partir dela descobriram-se outras capacidades mentais de leitura que são primordiais para a compreensão e interpretação textual, tais como: selecionar informações importantes, interromper a leitura para checar o entendimento, ler, analisar e refletir sobre o conteúdo lido. Além destas, o leitor pode realizar resumos, transcrever partes do texto, observar a linearidade das informações textuais. O primeiro conjunto de capacidades é conhecido como estratégias metacognitivas e estão relacionadas às atividades de controle, autorregulação e monitoramento que é realizado pelo leitor; já o segundo conjunto são as estratégias cognitivas e referem-se ao comportamento automático e inconsciente desenvolvido pelo indivíduo no ato da leitura. (Cf. KLEIMAN, 1999).

No entanto, mesmo essa abordagem priorizando aspectos e estratégias que vão além do texto enquanto unidade de decodificação dos signos linguísticos, há uma supervalorização do leitor, desconsiderando o contexto de produção e o próprio texto, enquanto unidade de sentido. Assim, os professores que se baseiam na perspectiva descendente de leitura tendem a realizar atividades voltadas para o levantamento de hipóteses e exploração de conhecimentos prévios dos alunos, porém o ensino de leitura precisa, além de desenvolver as habilidades cognitivas e metacognitivas, promover situações que permitam o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos discentes.

Na perspectiva interacionista, a leitura é compreendida como um processo interacional entre autor, texto e leitor. Segundo Leffa (1999), nesse modelo, há um inter-relacionamento dos dois tipos de processamento, o ascendente e o descendente, que vai da decifração dos sinais gráficos aos conhecimentos de mundo do leitor. Em outros termos, o leitor diante de um texto escrito (utiliza o processamento ascendente), ativa os conhecimentos de mundo que, através do processo descendente, cria expectativas no leitor quanto aos possíveis significados do texto, e o autor, por sua

vez, deixa marcas para que o leitor construa o sentido. Assim, na perspectiva interacionista o autor também é parte constitutiva do processo de leitura.

Na perspectiva interacionista, o texto não é apenas um produto de decodificação, uma vez que exige do leitor muito mais do que conhecimentos do código linguístico. Essa assertiva nos faz inferir que o sentido de um texto precisa ser descoberto e cada leitor tem uma expectativa, um conhecimento diversificado, por isso não existe uma leitura única e correta de um mesmo texto, nem a leitura é meramente um jogo de adivinhações ou uma brincadeira de vela e desvela, mas uma prática responsiva em que o leitor possa concordar ou não com as ideias apresentadas no texto, que adapte e complete as informações, de modo a utilizar o seu conhecimento prévio e linguístico, fazendo assim as inferências necessárias para compreendê-lo e interpretá-lo.

O agir docente baseado na perspectiva interacionista privilegia a compreensão e o sentido, auxiliando o leitor (aluno) a encontrar as pistas deixadas pelo autor, a formular hipóteses. Essa visão, mesmo sendo mais expansiva, em relação à abordagem ascendente e descendente, ainda é problemática no sentido de que é uma percepção reconstrutora de leitura e o texto ainda é compreendido como produto, uma vez que é utilizado como material para encontrar as intenções do autor, tornando o texto a autoridade maior na relação de construção do sentido.

Kato (1986, p.57) explica que “o texto produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e, através delas, chegar aos seus objetivos”, assim, apesar de pequenos acréscimos, a abordagem interacionista torna-se uma extensão da visão ascendente de leitura.

Diante do exposto, percebemos que as três perspectivas apresentam lacunas, contudo uma concepção não invalida a outra, pelo contrário há uma completude no sentido de tentar buscar uma concepção que vise tornar o indivíduo um leitor proficiente. Além disso, não podemos deixar de reconhecer que tais perspectivas embasaram e ainda embasam a prática de ensino de muitos docentes, conforme

aponta o nosso *corpus* de análise, em que um dos docentes, participantes da pesquisa, quando indagado na entrevista sobre que concepção teórica de leitura orienta o seu trabalho em sala de aula, explica que seu trabalho é orientado a partir da abordagem interacionista, como vemos no exemplo abaixo:

P1: Eu acho que::: a concepção que eu sigo (+) é essa concepção de interacionista né (+) que você tem aquela história de todo um conhecimento é::: mas você tem que ter uma base escrita, tem que ter uma base be/bem, sólida. Eu não acredito muito que se você não tiver (+) leitura, você só com a parte de mundo você não vai a lugar nenhum não.(Entrevista)

A concepção interacionista apontada pelo docente está vinculada ao conhecimento da escrita, assim, é necessário ter uma base sólida da escrita para que o processo de interação entre texto e leitor aconteça, além de que, ao mesmo tempo, ao defender a abordagem interacionista, o professor parece criticar a abordagem descendente de leitura, conforme demonstra o trecho “*Eu não acredito muito que se você não tiver (+) leitura, você só com a parte de mundo você não vai a lugar nenhum não*”. O fato do professor-participante explicar que só com o conhecimento de mundo não é possível compreender o processo de leitura nos faz perceber que o docente também aponta para a necessidade de se ter uma base teórica consistente, vinculada ao processo de decodificação, para que a prática de leitura seja realizada de modo efetivo.

Assim, o que podemos inferir do trecho em análise é que a visão docente sobre a leitura está atrelada à prática de escrita e ao processo de decodificação, e, portanto, o trabalho com a leitura é sempre resultado de uma atividade escrita, muito embora saibamos que a “atividade de leitura completa a atividade da produção” (Cf. ANTUNES, 2003, p. 67), esta não deve ser uma prática obrigatória a ser atribuída ao ensino de leitura. A concepção de leitura vinculada à teoria interacionista compreende que esta é uma atividade que busca o sentido do texto, seja ele verbal ou não verbal.

Dessa forma, ler não se restringe apenas ao ato de decodificação do texto escrito, a compreensão de mundo também faz parte do processo de leitura.

Apesar de termos exemplos de professores que alegam ser orientados por teorias que tomam a leitura como objeto de estudo, também aparece um exemplo de um professor que, ao ser questionado sobre que concepção teórica embasa a sua prática de ensino, afirma não adotar perspectivas teóricas que embasem suas ações, conforme o trecho exposto a seguir:

***P2:** Olha (+) teoricamente (+) e/eu não tenho teóricos muitos é::é arraigados na minha concepção, mas assim, eu tenho grandes escritores que me orientam [...] Chico Buarque de Holanda é um desses escritores com as produções desde a década de 90 que ele produz literatura de de:de cunho bem literário e...e adoro Jô Soares é um dos grandes escritores da literatura contemporânea também [...] é, assim (+) teoricamente eu não citaria ninguém, mas dentro do universo da literatura brasileira tem todas essas referências, José de Alencar, Machado de Assis, Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, João Guimarães Rosa, temos Vinicius de Moraes, Chico Buarque de Holanda, Jô Soares, né. (Entrevista)*

Alves (2012) explica que trabalhar com a leitura de maneira que atenda aos propósitos comunicativos e motive os alunos não é uma tarefa fácil, principalmente se houver por parte do docente a falta de embasamento teórico sobre as teorias da leitura. A explicação dada pela autora pode ser percebida no exemplo acima, uma vez que o docente explica que não possui teóricos “arraigados” em sua concepção, de modo a nortear suas práticas de ensino, tanto que os autores citados na fala do docente estão no cerne das discussões sobre literatura brasileira.

Diante dos exemplos expostos, podemos inferir que um dos professores (P1) compreende a leitura como um ato de transmissão de conhecimento, enquanto o outro docente (P2) não deixa claro que concepção de leitura adota. Alves e Ribeiro (2012), em uma pesquisa desenvolvida a partir de um curso de formação continuada com professores da escola pública da cidade de Campina Grande, PB, evidenciaram que, ao indagarem os docentes sobre o que eles entendiam conceitualmente por leitura,

dos 50 professores participantes da pesquisa, 15% não souberam responder ou apresentaram respostas confusas, 4% revelaram compreendê-la como um processo de decodificação, 10% associaram a leitura com o ato de transmissão de conhecimento, 14% a compreenderam como atribuição de sentido e processo interativo entre leitor e autor e 18% associaram-na ao ato de compreensão. Esse resultado demonstra que os docentes ainda possuem concepções de leitura limitadas, de modo que ficam restritas ao modelo ascendente e descendente e, assim, passam a entendê-la como uma atividade de decodificação, vinculada à transmissão de conhecimento e captação de informações, como pudemos perceber diante dos dados aqui citados.

Em meio às concepções de leitura adotadas pelos docentes, bem como às práticas de ensino associadas a cada modelo teórico, cabe agora discutir que concepção de leitura defendemos neste trabalho. Entendendo que a linguagem é uma prática social e histórica situada e dinâmica e a língua funciona como uma ferramenta da interação social, consideramos que a leitura seja também uma prática social capaz de exigir do leitor uma atitude “responsiva” (BAKHTIN, 2003, p.301).

Assim, a visão de leitura defendida neste trabalho está apoiada na perspectiva do ISD, que a compreende como uma “atividade de linguagem voltada à prática social, à interação entre os indivíduos, à leitura do mundo, à construção de sujeitos capazes de atuar como cidadãos”. (SÁNCHEZ, 2007, p. 68).

Nesta perspectiva teórica de leitura, o leitor torna-se um sujeito atuante em determinadas situações de ordem social, posto que a aprendizagem e o conhecimento integrado e associado à própria prática pode formar alunos conscientes, reflexivos, críticos, que sabem analisar, observar e se posicionar perante a sociedade na qual está inserido.

Assim, a abordagem interacionista sociodiscursiva de leitura é um atividade social, na qual o aluno é levado a confrontar sua visão de mundo com a visão de mundo do outro indivíduo, trata-se de uma perspectiva que vai além do ato de

decodificar os códigos linguísticos e extrair significados e pistas deixadas pelo autor.

Dolz (1996, p. 07) explica como se estabelece a leitura na perspectiva do ISD,

[as] concepções advindas do interacionismo social, a compreensão de um discurso é teorizada como um *processo de interação* entre o *leitor ativo* e um *texto* em que as características de um interação com as do outro para produzir uma significação específica no contexto em que a leitura se realiza. Compreender um discurso é *entender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelos discursos* sob o controle dos valores da interação social. (tradução nossa)⁴

A noção do autor coaduna-se à nossa compreensão da leitura neste trabalho, pois é concebida como atividade social que se estabelece como um processo interacional entre leitor ativo- texto-contexto-representação do mundo. Destaco também que ler é uma forma de agir simbolicamente e concretamente em atividades coletivas, em que o leitor pode corresponder a estas atividades de modo responsável e responsivo. É importante ressaltar que a ideia de leitor ativo e consciente, segundo Sánchez (2008, p.203), consiste em “mobilizar os conhecimentos necessários para concretizar a compreensão do texto e ao mesmo tempo produzir novos significados”.

Com relação aos conhecimentos necessários para compreender o texto, Dolz (1996), por sua vez, explica que o leitor precisa aprender estratégias para realizar a atividade de leitura. Essas estratégias partem do modelo interativo e cognitivo, entretanto, esses modelos não se tornam sob nenhuma hipótese únicos e prioritários, uma vez que o leitor pode construir novos significados de acordo com determinado contexto. Dentre as estratégias citadas pelo autor, estão: a) clareza com relação ao objetivo da leitura; b) indagar-se sobre o texto, de modo a não realizar uma leitura “inocente” ou “passiva”; c) ativação dos conhecimentos de mundo que já possui sobre o assunto; d) reconhecer os propósitos comunicativos, implícitos e explícitos,

⁴ Conceptions découlant de l'interactionnisme sociale, la compréhension d'un discours est théorisé comme un processus d'interaction entre le joueur actif et un texte dans lequel les caractéristiques d'interagir les uns avec les autres pour produire un sens particulier dans le contexte dans lequel la lecture a lieu. Comprendre un discours est de comprendre comment les représentations du monde sont activés et organisés par les discours sous le contrôle des valeurs de l'interaction sociale (DOLZ, 1996, p.07).

propostos pelo autor; e) realizar as inferências necessárias para completar o texto; f) estar atento à progressão temática; g) verificar se durante a leitura se mantém a coerência textual; h) reconhecer as ideias principais, generalizando-as e integrando-as a outras informações; e i) reformular os fragmentos do texto, para auxiliar a compreensão.

Assim, diante das estratégias citadas, descarta-se o processo de leitura como decodificação dos signos linguísticos e assume-se o processo de leitura em que o leitor atua como construtor dos sentidos e como tal precisa estar atento às informações que estão sendo transmitidas, à maneira como elas estão distribuídas no texto, à adequação da linguagem ao gênero utilizado para veicular a informação, bem como à estrutura discursiva e composicional do gênero. Desse modo, o sentido passa a depender das condições de produção que circunda o texto e do suporte em que o texto está veiculado.

Compreendendo a concepção de leitura aqui defendida, cabe destacar a importância das concepções teóricas para o ensino de leitura, uma vez que o processo de decodificação, o conhecimento de mundo e a interação entre autor-texto-leitor, trabalhados de forma integrada e considerando os diversos meios de utilização no contexto social, pode auxiliar na formação do aluno-leitor. No entanto, por vezes, o que ocorre é a valorização de uma concepção em detrimento de outra e como consequência temos um ensino descontextualizado e sem função social.

Nesse sentido, Antunes (2003, p. 27-28), considera que o ensino de leitura apresenta lacunas por ser trabalhado de maneira mecânica, ou como uma atividade

[...] sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente; [...] uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação [...] (e) cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto [...]; incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura [...].

Consoante ao que é exposto acima, compreendemos que muitos desses entraves para os professores acontecem devido a alguns fatores, como: as concepções adotadas para com o trabalho com a leitura (ascendente e descendente); desconhecimento de como explorar um texto em sala de aula e, por isso, ficam restritos às informações presentes no livro didático e; a leitura trabalhada de modo superficial, por servir como base para ensino da gramática ou como pretexto para ensinar outros assuntos (Cf. LAJOLO, 1982).

Passadas mais de três décadas de reflexões sobre o ensino de leitura, pudemos observar que ainda há obstáculos para sua operacionalização, uma vez que nos deparamos, por vezes, com professores que não planejam suas aulas e proporcionam um ensino de leitura descontextualizado das práticas sociais, compreendido como decodificação oral da escrita ou trabalhado como um ato espontâneo (cf. Hila 2009; Alves, 2012).

Ao compreender que com o tempo mudanças ocorrem em todos os campos educacionais, destacamos a evolução da plataforma curricular, que vem ocorrendo a partir da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que servirá como base para elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas, que foi construído com a participação de professores da Educação Básica e especialistas da área de educação no ano 2015 pelo Ministério da Educação (MEC). No referido documento, a linguagem é entendida em sua pluralidade enquanto prática social e instrumento de comunicação e, conseqüentemente, o ensino da leitura, em específico para o Ensino Médio, parte do mesmo pressuposto e, portanto, considera as seguintes dimensões:

- 1) Compreensão de textos lidos e reflexões sobre suas finalidades e os contextos em que foram produzidos (autor, época, lugar, modos de circulação, dentre outros);
- 2) desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos;
- 3) compreensão de textos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos;
- 4) ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência, dentre outras possibilidades;
- 5) reconhecimento de planos

enunciativos e da polifonia, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos; 6) reflexões relativas às temáticas tratadas no textos. (BNCC, 2015, p. 37).

Diante do trecho acima, destaco dois aspectos importantes em relação ao ensino de leitura no Ensino Médio: 1) as estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos, uma vez que há professores do Ensino Médio cuja compreensão é a de que os alunos não aprendem a ler na referida etapa escolar, e 2) reconhecimento dos planos enunciativos e da polifonia, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos, dimensão voltada para a teoria dialógica de Bakhtin (2003).

Com relação às estratégias de leitura, Solé (1998) as define como procedimentos cognitivos e linguístico-discursivos que exigem do leitor os objetivos a serem alcançados, planejamentos das ações direcionadas para atingir o objetivo proposto, avaliação do que é lido e mudança de objetivo, caso seja necessário. Ainda de acordo com a autora, tais estratégias podem ser de três tipos: a) as anteriores à leitura- momento de se estabelecer os objetivos e recuperar os conhecimentos prévios importantes para atingir o objetivo traçado; b) as que ocorrem durante a leitura- construção de inferências, compreensão e tomada de decisões; e c) as posteriores à leitura: recapitulação e resumo do conteúdo lido e com ampliação do conhecimento.

Diante destas definições e em consonância com os estudos de Dolz (1996), compreendemos que em todos os níveis educacionais o trabalho com a leitura precisa ser realizado de modo a desenvolver as estratégias citadas de modo simultâneo e no nível do Ensino Médio, os discentes precisam aguçar seu senso crítico a partir do que lêem, e, portanto, há a necessidade de ensiná-los a fazer o uso das inferências textuais, estabelecerem objetivos, retomadas das informações, posicionarem-se criticamente de maneira a concordar ou não com as ideias do autor. Assim, a leitura deixa de ser decodificação de palavras e atribuição de sentidos para ser produtora de situações que podem ser visualizadas e vivenciadas no âmbito social.

No que se refere ao ensino de leitura que envolva o reconhecimento de planos enunciativos e polifônicos, bem como as vozes que estão presentes no texto, o professor auxiliará o discente a compreender e perceber que há textos constituídos por vozes diversas, as quais Bronckart (2012 [1999]) denomina de vozes enunciativas – sociais, de personagens, do sujeito empírico- que por sua vez precisam ser reconhecidas pelos alunos para que estes percebam as manifestações enunciativas que ocorrem no texto e, dessa maneira, possam ouvir a opinião do outro, reelaborar pensamentos, contrapor e confrontar opiniões, compreender o texto e tomar de decisões. No entanto, se o docente adotar um ensino de leitura baseado nas concepções que tenham como foco o texto, provavelmente não conseguirá auxiliar o aluno a atingir e desenvolver essas habilidades.

Frente às discussões aqui tecidas, cabe ressaltar que a pretensão deste trabalho não é defender uma metodologia ou uma concepção de leitura pronta e acabada para ser aplicada pelos professores, o que se busca aqui é demonstrar que as concepções adotadas pelos docentes, por vezes, trazem implicações para o ensino de leitura, uma vez que, conforme foi visto no decorrer deste tópico, há um funcionamento inadequado no tratamento desse eixo mesmo depois de mais de 30 anos de debates produzido na área, que, diga-se de passagem, atravessa perspectivas teóricas que vão desde o aspecto cognitivo até os estudos sobre gênero. Tal reflexão serve como uma forma de questionamento e problematização do nosso papel de professor no ensino de leitura, principalmente no âmbito do Ensino Médio.

A fim de descrever como foi o processo de delineamento da pesquisa, desde a geração de dados até sua categorização, apresentamos, no próximo capítulo, a metodologia desenvolvida para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os fundamentos epistemológicos e metodológicos que são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa serão expostos na presente seção, divididos da seguinte forma: primeiramente traçamos uma descrição/caracterização da investigação como sendo de natureza qualitativa interpretativista. Em seguida, apresentamos os sujeitos e o contexto da pesquisa. No tópico seguinte, descrevemos a geração dos dados e, por fim, as categorias para análise de tais dados.

3.1- A natureza da pesquisa

Este estudo está vinculado aos princípios teóricos advindos da Linguística Aplicada, apresentados por Signorini (1998), Rajagopalan (2003), Celani (2005), Moita Lopes (2006, 2013), entre outros, cuja ideia defendida é a de que o pesquisador em Linguística Aplicada (LA) precisa dialogar com outras teorias que busquem compreender nossos tempos, direcionando a atenção para ouvir outras vozes e para as diferentes práticas sociais vivenciadas pelos indivíduos.

Assim, no que concerne à especificidade de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2013, p.13) destaca que

são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que consideram diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc.

Nesse sentido, de acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, interessamos dialogar com os professores de modo a colocá-los como sujeitos ativos e produtores de conhecimento e, para tanto, os docentes foram investigados em seu

contexto de atuação, considerando, assim, o seu interesse e o envolvimento com o trabalho com a leitura.

Por entendermos que o nosso trabalho contribui para a formação docente, destacamos os estudos de Miller (2013, p.100), que enfatiza que a pesquisa, cujo foco esteja voltado para a formação docente, justifica-se por quatro razões: a) o fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, uma vez que auxilia na compreensão do processo de formação docente; b) a contribuição para o campo metodológico, devido às contribuições que têm possibilitado inovações, em consonância com a pesquisa qualitativa e interpretativista, nas pesquisas das ciências sociais; c) a ordem política no interior da academia, uma vez que possibilita alavancar o status institucional dos formadores dos docentes; d) o relacionamento com questões voltadas para transformação social, ética e da identidade dos envolvidos nos processos de formação docente.

As reflexões tecidas por Miller (2013) revelam as diversas contribuições das pesquisas na área da formação docente, inclusive para o campo metodológico, no qual podemos notar mudanças e um maior investimento em pesquisas qualitativas interpretativas e cujos métodos para coleta de dados são diversos, inclusive alguns advindos de outros campos teóricos, a exemplo do que será tratado nesta dissertação, a autoconfrontação.

Dessa forma, a fim de alcançarmos nossos objetivos (Cf. p.17) e por a pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada, a investigação é de natureza qualitativo-interpretativista, de base etnográfica, considerando que os dados valem por seus significados, além de que o pesquisador busca fazer uma interpretação dos dados, selecionando-os “[...] através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico” (CRESWELL, 2007, p.186-187), passando a utilizar sua subjetividade na obtenção e análise dos dados.

No que concerne à pesquisa qualitativa, Gonçalves (2007, p.69) explica que esta “preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o

significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.”Desse modo, entendemos que a pesquisa qualitativa está respaldada em uma perspectiva interpretativista, pois busca descrever e interpretar o mundo social, bem como os fenômenos que o norteiam.

A pesquisa de cunho etnográfico, por sua vez, possibilita que o pesquisador compreenda o comportamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa de modo a permitir que ele compreenda a cultura em que o pesquisado está inserido. Assim, o trabalho de campo é o mais adequado para obtenção dos dados etnográficos, e a coleta desses dados é realizada principalmente por meio da observação, entrevista, questionários, análise dos documentos da comunidade, entre outros. (KLEIN E DAMICO, 2012)

Atualmente, o trabalho etnográfico vem sendo estabelecido na maioria das disciplinas das Ciências Sociais e está relacionado com as tradições filosóficas e metodológicas em que se baseiam as pesquisas qualitativas. No contexto educacional, a etnografia busca analisar e interpretar segmentos da vida social de uma comunidade escolar, as interações que constituem as experiências desse dado grupo, as relações hierárquicas de poder, a produção e disseminação de conhecimento produzido em sala de aula, entre outras temáticas.

Portanto, a escolha pela pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico é justificada por compreendermos que, por meio dela, os trabalhadores “[...] transformam-se em sujeitos da interpretação e da observação e não se reduzem a objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores” (CLOT, 2006, p.107). Dessa forma, o professor e o pesquisador trabalham juntos na construção de sentidos sobre a atividade docente.

3.2- Participantes e contexto da pesquisa

Diante do referido escopo, incluímos em nossa pesquisa três professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Médio e atuam em escolas públicas.

O contato com os participantes ocorreu por meio de visitas às escolas da rede pública de Ensino Médio da cidade de Campina Grande/PB. A opção pela escola pública é justificada pelo fato de compreendermos que o trabalho docente, nesse espaço social, torna-se cada vez mais complexo e difícil para a realização de objetivos voltados para o processo de ensino-aprendizagem, no entanto acreditamos na possibilidade de desenvolvimento do trabalho docente de modo a melhorar o ensino, e também por ser a escola “[...] mais democrática que conhecemos” (DUK, 2006, p. 75).

No que diz respeito à seleção dos professores, consideramos importante dizer que esta não foi uma tarefa fácil, uma vez que alguns professores não aceitavam participar da pesquisa, pois alegavam não se sentirem à vontade com a filmagem das aulas ou que os alunos eram barulhentos e tal fato prejudicaria a pesquisa, ou ainda outros que chegaram a dizer que, infelizmente, a pesquisa não iria lograr êxito naquela escola, pois eles, professores de língua portuguesa, não “tinham tempo” de trabalhar leitura na escola pública, principalmente no Ensino Médio (essa última afirmação nos instigou ainda mais a querer prosseguir com a pesquisa). Sendo assim, dos dez professores contatados, apenas três aceitaram participar da pesquisa e permitiram que suas aulas fossem filmadas.

Apesar de alguns contratemplos, a saber: demora da autorização do Comitê de Ética para aprovar a pesquisa e; greve dos professores, que ocorreu no período da coleta de dados, foi possível realizar tal coleta entre os meses de março a outubro de 2015.

Sobre os sujeitos-participantes da presente investigação, os três professores serão identificados como P1, P2 e P3, preservando sua identidade, com vistas a não romper com os princípios éticos da pesquisa. A sequência da identificação está representada de acordo com a ordem das entrevistas.

Todos os professores colaboradores da pesquisa lecionam a disciplina de língua portuguesa nas escolas em que os dados foram gerados. Ressaltamos que os professores atuam em escolas diferentes e que na escola pública ainda permanece o ensino da disciplina de Língua Portuguesa integrado realizado apenas por um professor, que leciona redação, gramática e literatura. Vejamos, no quadro a seguir, um breve perfil dos professores, participantes desta investigação:

PROFESSORES	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	TURMAS E TURNOS
P1	Letras- Língua Portuguesa e Inglesa	Especialização	14 anos	1º ano do Ensino Médio, manhã
P2	Letras- Língua Portuguesa	Mestrado	+11 anos	2º e 3º anos, manhã e tarde do Ensino Médio
P3	Letras- Língua Portuguesa	Mestrado em andamento	+20anos	1º, 2º e 3º anos do ensino médio, tarde

Quadro 3: Perfil dos professores participantes da pesquisa

No que tange às turmas, todas do Ensino Médio, as aulas foram filmadas, de acordo com as identificações dos professores, P1- 1º ano, P2- 3º ano (ambos os turnos da manhã) e P3- 2º ano turno tarde.

Os dados presentes, no quadro acima, foram coletados a partir da entrevista semiestruturada (apêndice A), na qual realizamos perguntas sobre o curso superior concluído pelos participantes, o ano que começaram a atuar como professores, e quais turmas lecionavam, entre outras.

As três escolas – campo de pesquisa – pertencem à rede estadual e possuem modalidades de ensino regular (do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3ª ano do Ensino Médio), funcionando nos três turnos, e a EJA (do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3ª ano do Ensino Médio), apenas no período noturno.

3.3- Procedimentos para geração dos dados

O processo de geração dos dados ocorreu em três momentos, conforme sistematizamos a seguir:

1º momento- Entrevista com os professores

O primeiro instrumento utilizado na geração dos dados foi a entrevista semiestruturada que consistiu em realizar perguntas referentes à formação acadêmica dos professores, concepções e práticas de leitura enquanto objeto de ensino e experiências proporcionadas por formações continuadas para o trabalho com a leitura em sala de aula.

Optamos pela entrevista semiestruturada, porque ela permite ao pesquisador abrir espaço para o pesquisador retirar dúvidas (ou vice-versa) que, por ventura, venham a surgir através das respostas fornecidas, havendo uma maior interação entre pesquisador e pesquisado (MOREIRA & CALEFFE, 2008), e por compreendermos ser

[...] mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada (FLICK, 2004, p. 89).

Consoante com a posição de Flick (2004), as perguntas da entrevista funcionaram como um guia e os professores respondiam, indagavam e tiravam dúvidas sobre algumas perguntas, bem como a pesquisadora dialogava com os docentes, sempre que necessário.

As entrevistas foram realizadas nas escolas onde os professores lecionavam, em dias e horários definidos por eles, e foram gravadas em áudio, conforme podemos ver no quadro 4 que segue:

PROFESSORES	DATA DA ENTREVISTA	DURAÇÃO
P1- 1º ano	10/03/2015	06min56seg
P2 – 3º ano	23/03/2015	13min10seg
P3 – 2º ano	07/05/2015	10min12seg

Quadro 4: Dias e duração das entrevistas com os professores

Sobre o quadro, embora o tempo da entrevista tenha variado entre os colaboradores, a exemplo de P1, com o menor tempo, não interferiu na coleta, posto que todas as perguntas foram respondidas, de modo satisfatório. No entanto, de acordo com o tempo da entrevista e o mês que foi coletada evidenciamos uma flexibilidade dos docentes ao concederem a entrevista. A transcrição do áudio foi realizada com base na Análise da Conversação, a partir das normas estabelecidas por Marcuschi (2001) (anexo A).

Tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa é verificar a possível relação entre o que os docentes dizem sobre o ensino de leitura e o trabalho executado, o uso da entrevista foi de suma importância, pois além de dar voz aos sujeitos, nos possibilitou compreender como se dava o trabalho dos professores em sala de aula, quais dificuldades diziam ter nesse trabalho e como eles se viam, ao falar de sua prática enquanto docentes.

2º Momento- Filmagem das aulas

A segunda etapa para a obtenção dos dados se deu por meio da filmagem – gravação em vídeo e áudio – das aulas dos professores participantes. As aulas foram filmadas pela própria pesquisadora em dias diferentes acordados com os professores. P1 e P2 tinham as aulas filmadas nas terças e P2 nas segundas. Geralmente, era

gravada uma aula de cada professor com 1h35 de duração (aulas geminadas). Assim, no total, cada professor teve três aulas filmadas, como descritas no quadro a seguir:

PROFESSORES E TURMAS	DIAS DE AULAS FILMADAS	TEMAS DAS AULAS
P1- 1º ano	09/06/2015	Poema e a literatura de cordel
	07/07/2015	Competência e habilidades de leitura
	21/07/2015	Figuras de linguagem
P2- 3º ano	18/05/2015	Contextualização sobre os movimentos literários
	25/05/2015	Período pós-moderno
	01/06/2015	Os movimentos do período pós-moderno
P3- 2º ano	28/07/2015	Gênero carta
	11/08/2015	Interjeição
	18/08/2015	Pronome

Quadro 5: Dias e temas das aulas filmadas

Conforme percebemos no quadro 5, as aulas dos professores tratavam de temas diversos: P1 e P2 trataram de conteúdos voltados para literatura e P3 para redação e gramática. O fato dos professores serem de turmas diferentes não interferiu na coleta de dados, uma vez que, como dito no tópico 3.2, eles atuam de modo integral com os três eixos (redação, gramática e literatura), no entanto eles dividem os dias de trabalhá-los, assim, nas terças as aulas de P1 são de literatura, nas segundas as de P2, também são de literatura e nas terças, P3 ministra aulas de redação e gramática, o que explica o fato de os conteúdos serem diferentes.

Sobre os conteúdos embora os professores-participantes estivessem cientes de que a pesquisa foca o trabalho com a leitura, percebemos que nas aulas, com exceção da aula do dia 07/07/2015, ministrada por P1, tratou especificamente do tema leitura, a leitura foi inserida para trabalhar diversos assuntos, isto é, o objetivo da aula não era a leitura propriamente dita, pois esta servia de base para explorar os demais

conteúdos programáticos do ano. Desse modo, a leitura atravessa a diversidade temática devido ser através dela que o conteúdo pode ser compreendido.

É importante ressaltar que as gravações das aulas não aconteceram assim que adentramos ao campo de pesquisa, somente iniciamos as gravações após cerca de dois meses de entrada no campo, período no qual realizamos anotações em um diário de campo sobre as aulas assistidas. Esse tempo foi importante para que os alunos se acostumassem com a presença da pesquisadora e para que o professor retomasse a sua rotina, uma vez que “ao tentar adaptar-se à presença do pesquisador na sala de aula, o professor sai da situação em que se encontra, forçando-se a se auto-observar (olhar para suas ações).” (DANTAS, 2014, p.94)

As aulas que foram filmadas serviram como pré-requisito para as sessões de autoconfrontação.

3º Momento- Sessões de autoconfrontação

A terceira etapa da coleta de dados se deu pelo uso da autoconfrontação, método desenvolvido na França pelo linguista bakhtiniano Daniel Faïta (cf. 1997) e mais tarde empregado e desenvolvido por pesquisadores da Equipe Clínica da Atividade (CA), dirigida por Yves Clot no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) de Paris (cf. CLOT, 2010; 2005; CLOT, et al., 2001).

Clot (2001, 2006) explica que a autoconfrontação é um método de transformação do estatuto da subjetividade da observação, o que possibilita ao trabalhador viver outra experiência, por meio da inversão de papéis, uma vez que os sujeitos observados passam a ser observadores de sua própria atividade⁵. Este método proporciona ao participante, além de novas experiências, o desenvolvimento da consciência.

⁵ Como mencionado na fundamentação teórica, o termo atividade para a CA é diferente do compreendido pelo ISD.

Destarte, a autoconfrontação, de acordo com a CA, possui como um dos objetivos fazer da atividade anteriormente realizada pelo trabalhador foco de sua atividade presente, através dos comentários, avaliações realizadas na situação de interação entre pesquisador e trabalhador, isto é, a partir do referido método o trabalhador terá como atividade observar sua própria prática. Desse modo, o método pode ser desenvolvido de duas formas, a Autoconfrontação Simples (doravante ACS) ou cruzada.

Na ACS, primeiramente o trabalhador é filmado em seu campo de atuação, em plena execução de suas tarefas, depois o pesquisador seleciona algumas sequências da filmagem realizada, que serão assistidas junto com o trabalhador. Nesse momento, o pesquisador pode suscitar o diálogo sobre as ações e tarefas que foram realizadas. Para tanto, o pesquisador solicita que o trabalhador analise sua situação de trabalho à medida que assiste ao filme, direcionando o trabalhador a pensar sobre sua prática (CLOT, 2006).

Na autoconfrontação cruzada, por sua vez, segue-se o primeiro passo da ACS, porém filmam-se mais de um trabalhador executando tarefas iguais. Depois, ambos os trabalhadores assistem ao filme um do outro, a fim que comentem as ações, tanto as suas quanto as dos colegas.

Assim, o método da autoconfrontação, além de propiciar um diálogo entre o professor e sua própria aula, permite que ele olhe para si enquanto outro, como um espelho que propaga sua própria imagem. Medrado (2008, p.209) compara, de modo metafórico, o método como um processo de espelhamento, uma vez que, ao proporcionarmos a um docente “[...] a chance de descrever e interpretar a sua própria prática – de se olhar no espelho – ele pode, efetivamente, através do seu discurso [...] influenciar as representações que um grupo todo tem do processo de ensino e aprendizagem”. A comparação do método com o espelho foi sentida por P3, na segunda sessão de ACS, em que antes de assistir à cena o docente explica a sensação de se ver em atuação:

Pesquisadora – *Professor, esta é a nossa segunda sessão de autoconfrontação, então eu vou pedir mais uma vez que se posicione/.../ de forma reflexiva, crítica, enfim, se vendo enquanto docente, certo?*

P3 – *Na primeira vez que eu fiz a avaliação, eu fiz essa atividade, Stephanie, eu tive um receio, um medo de me ver, porque não é fácil a gente se olhar no espelho, quanto você olhar em atividade. Já agora na segunda, eu estou bem mais relaxada, bem mais à vontade e eu estou feliz com a minha postura /.../*

Notamos, de acordo com o segmento, que P3 sentiu medo de assumir uma posição de avaliadora de seu próprio trabalho e, além do sentimento de medo, há um misto entre estranheza ou talvez falta de prática de se observar em momentos de atuação, uma vez que essa foi a primeira experiência de P3 com o método da ACS. Um dado que merece destaque é o trecho a seguir: “já agora na segunda, eu estou bem mais relaxada”, cujo indicio é de que, passado o momento de estranheza (provocado pela primeira sessão), já havia, na segunda sessão, um entendimento de como funcionava o método, de como era conduzido. A partir de então, a docente passa a observar seu agir e ver pontos positivos nele, a ponto de demonstrar felicidade com seu trabalho –“eu estou feliz com a minha postura”.

O segmento também sinaliza a dificuldade do professor em observar seu próprio trabalho, em um primeiro momento, e por isso P3 compara o método da autoconfrontação com o espelho, objeto que reflete imagens – *não é fácil a gente se olhar no espelho*. Essa fala de P3 reafirma uma ideia compartilhada por muitos professores, a dificuldade de refletir sobre sua prática, pois devido o fato de serem os protagonistas de suas aulas, estarem envolvidos com suas ações, torna-se difícil se distanciarem e refletirem sobre seu trabalho.

Diante das explicações tecidas até o momento, cabe ressaltar que dado o objetivo de investigar o trabalho real desenvolvido pelos docentes para o ensino de leitura, optamos pela ACS para possibilitar ao professor um momento para olhar e

refletir acerca da sua própria prática. Assim, as falas do docente, isto é, tudo que ele comentou, descreveu, argumentou e questionou sobre a aula à qual assistiu, foram gravadas em áudio e se constituíram como *corpus* para análise.

Clot (2010) explica que no momento da autoconfrontação o sujeito, para conseguir analisar sua atividade, precisa olhar o que foi realizado anteriormente (trabalho realizado), pois dessa maneira ele passeia pelo passado para viver a situação presente e, assim, pode refletir sobre suas ações, tanto as passadas (como fiz isso? por que o realizei dessa forma? o que devo refazer?) como as futuras (como colocar em ação aquilo que foi impedido ou abandonado, refazer para alcançar os objetivos propostos?).

Portanto, compreendemos que o método da autoconfrontação permite que o professor possa refletir sobre sua prática, se auto-observar, não apenas no momento em que assiste à filmagem, o vídeo de sua aula, mas esse processo inicia-se no instante que ele é inserido em uma situação de observador e vai além, pois o docente passa a carregar um observador externo consigo que visa olhar sua atividade com outros olhos, em um processo de compreensão da sua ação e transformação incessante.

As sessões de autoconfrontação, assim como as entrevistas e as filmagens, ocorreram em dias combinados com os professores. Com cada docente, foram realizadas três sessões de ACS, que apresentaram tempo variado, com duração⁶ entre 11 min 06 seg e 28min48 seg.

Quanto ao período das sessões de ACS, estas foram realizadas uma semana após o registro das aulas em locais escolhidos pelos docentes, a saber: P1- sala dos professores; P2- sala de informática e; P3- biblioteca e algumas vezes na sala de aula, quando não havia alunos. Estas sessões tiveram a presença apenas da pesquisadora e do docente, não havendo, assim, interferências externas.

⁶ O tempo de duração das sessões de ACS não corresponde ao tempo da filmagem da aula, uma vez que, além de termos selecionado algumas cenas para serem observadas pelos docentes, estas algumas vezes paravam o vídeo para fazer comentários.

Salientamos também que os docentes tiveram liberdade para pausar as cenas, que foram selecionadas previamente pela pesquisadora, para tecer comentários, tirar dúvidas, descrever momentos, argumentar, entre outras ações. Para tanto, o tablet (instrumento utilizado para as sessões) ficou direcionado para os professores. No entanto, em alguns momentos os professores apenas observavam o vídeo em silêncio. Seguindo as indicações de CLOT et al (2001), que orienta ser necessário escolhermos trechos e colocarmos questões ao trabalhador, parávamos o vídeo e perguntávamos aos docentes sobre o que ele tinha planejado realizar, o que tinha feito e o que não tinha, qual a intenção de realizar determinada atividade, o que foi positivo ou negativo, como se sentiu ao se ver em situação de trabalho.

Ademais, a seleção das cenas, utilizadas nas sessões, foi orientada por alguns princípios oriundos da CA, um deles salienta que a seleção das imagens deve ser guiada pelo critério de estranhamento. Desse modo, a escolha das cenas pela pesquisadora deu-se pela busca de compreensão do agir dos professores em situação de trabalho. Com base nessa orientação, escolhemos passagens de aulas em que os professores trabalhassem a leitura, uma vez que, como mostrado no quadro 5 (aulas filmadas e assuntos), houve apenas uma aula cujo assunto trabalhado foi a leitura (P1- aula 07-07-2015, Competência e habilidades de leitura); nas demais a leitura era inserida para realizar atividades ou para explicar conteúdos.

Durante as sessões de ACS, além da comparação do método com o espelho (conforme vimos acima na fala de P3), os professores-participantes esboçaram reações diferentes a respeito do método: P1, por exemplo, buscou comentar as ações dos alunos, provavelmente como meio de preservar sua face. Para ilustrar esta reação, vejamos a fala de P1, na primeira sessão de ACS. O conteúdo da aula era Poema e literatura de cordel e a cena selecionada referia-se a um momento em que o professor pediu para que os alunos lessem uma explicação sobre poema no livro didático:

Pesquisadora - /.../ *Essa é a aula da semana passada, e aí eu selecionei esse primeiro momento até os três minutos e eu preciso que o senhor reflita sobre esse trecho, teça comentários, o senhor pode adiantar, pausar, voltar o vídeo, fique a vontade /.../*

P1 - *É incrível, né? Você tá dando aula aí eles ((os alunos)) entram, saem, comem pipoca (+) Aí quando terminar aqui você vai fazer uns questionamentos, é?*

Pesquisadora - *O senhor também pode ir fazendo questionamentos, comentário, conforme sentir necessidade.*

P1 - *É::ei, aí você vai fazer uma pergunta sobre essa aula da semana passada?*

Diante deste exemplo percebemos que a primeira reação de P1, ao ver a cena de sua aula, é comentar os gestos dos alunos - *Você tá dando aula aí eles ((os alunos)) entram, saem, comem pipoca*. Nesse sentido a fala do professor-participante indicia uma posição de defesa, em que busca desviar a atenção não só da pesquisadora como a sua própria para as atitudes dos alunos, ao invés de comentar suas ações, enquanto observador de um dado trabalho.

O trecho ainda evidencia as indagações que P1 direciona à pesquisadora sobre as perguntas que serão realizadas durante as sessões – *aí você vai fazer uma pergunta sobre essa aula da semana passada?*. Tal questionamento nos faz compreender que, além do professor-participante parecer estar mais preocupado com as indagações e julgamentos da pesquisadora do que em que observar sua aula e expor suas impressões sobre si, também aparenta não ter compreendido a proposta do método reflexivo e, por isso, as perguntas ao assistir a cena da aula.

À luz dessas ideias, reafirmamos que o método da autoconfrontação é primordial para a formação docente, pois possibilita uma reconfiguração e uma conscientização das práticas docentes, além de ter sido importante para este trabalho pelo fato de proporcionar aos docentes envolvidos na pesquisa um momento de reflexão, de conscientização profissional e possibilitar mostrarmos a importância desse movimento reflexivo para a atuação e para uma possível mudança de postura profissional.

3.4- Categorias para análise dos dados

Considerando o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, cabe destacar os critérios e categorias utilizadas para analisar os dados, que compreendem as falas dos docentes obtidas durante a entrevista e as sessões de ACS.

Para análise das três entrevistas e das nove sessões de ACS, foi realizado, primeiramente, uma leitura dos dados, a fim de termos uma visão geral do agir dos professores a partir de seus próprios dizeres. Para tanto, os dados foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- 1) Identificação de falas referentes à concepção e práticas de ensino de leitura;
- 2) Levantamento de falas que contemplassem a autoavaliação da prática docente.

A partir desses critérios e do olhar sobre os dados, objetivamos ter uma noção sobre a configuração do agir docente e, para tal, o movimento de interpretação do *corpus* resultou na definição de três categorias de análise:

- *Concepções e práticas de ensino de leitura* desveladas nas falas dos docentes– Refere-se aos momentos em que os docentes falam sobre as concepções que norteiam suas ações em sala de aula.
- *Ações e atividades desenvolvidas em sala de aula* – refere-se às ações e atividades desenvolvidas pelos docentes para trabalhar a leitura. De acordo com Bronckart e Machado (2004), tais práticas mobilizam os planos do agir que, por sua vez, se constituem como elementos de interpretação do agir humano.
- *Reflexões e autoavaliação do trabalho real* – inspirada em Clot (1999), que atribui ao trabalho real às ações que também não puderam ser realizadas. Esta categoria auxiliou a compreender o dizer dos professores sobre suas práticas de ensino de leitura.

Vale ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, reflexões são refeitas e reelaboradas acerca dos dados, conferindo o caráter contínuo de investigação.

Por defendermos que a linguagem é o fator central dentro das práticas sociais (Moita Lopes, 2006), e compreendermos que a linguagem é a ferramenta de trabalho do professor de língua portuguesa, nos inspiramos no modelo de análise dos mecanismos de enunciação, ligados aos aspectos verbais. Segundo Bronckart (2012 [1999]), “os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos e ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais” (p. 126-127). O referido autor, a partir dos estudos de Vendler (1967), classifica tais verbos como:

- **Verbos de estado** – remetem a processos estáveis, excluindo qualquer forma de mudança, como, por exemplo, os verbos saber, ser⁷.
- **Verbos de atividade** – remetem a processos dinâmicos, durativos e não resultativos, como, por exemplo, os verbos escrever, andar.
- **Verbos de realização** – remetem a processos dinâmicos, durativos e resultativos como, por exemplo, os verbos, fumar, correr.
- **Verbos de acabamento** – remetem a processos dinâmicos, não durativos e resultativo, como, por exemplo, os verbos, cair, saltar.

Além desse modelo, nos baseamos também nos mecanismos enunciativos relacionados à modalização, que “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa (personagem, empírico ou social), os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 330). Este mecanismo nos auxiliará a interpretar as

⁷ Os exemplos utilizados para ilustrar os tipos de verbos foram retirados originalmente de Bronckart (2012 [1999], p. 279)

falas dos professores, no que concerne aos advérbios ou locuções adverbiais que denotavam avaliações, reflexões ou comentário acerca das práticas de ensino de leitura.

É importante salientar que, de acordo com a natureza da nossa investigação e por entendermos que a pesquisa de cunho etnográfico adentra no ambiente de atuação do participante, tornando-se, por isso, de certo modo, intrusa (CRESWELL, 2007), além de preservarmos o sigilo da identidade de todos os participantes da pesquisa, solicitamos o consentimento dos docentes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), no qual apresentamos os objetivos e a relevância do trabalho, respeitando-os na medida em que conduzimos a pesquisa, pesando os possíveis riscos e benefícios.

Os exemplos que ilustram o presente trabalho foram transcritos respeitando a sequência das falas dos professores e estão organizados de acordo com os turnos de fala da pesquisadora e dos docentes.

No capítulo seguinte, apresentaremos nossas interpretações acerca da configuração do docente referente às práticas de ensino de leitura.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DO DIZER E DO AGIR DOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA

Este capítulo almeja atingir o objetivo proposto para a presente pesquisa, a saber, investigar a configuração do agir docente nas práticas de ensino de leitura, utilizando como suporte os princípios teóricos já apresentados e discutidos nos capítulos I e II. Assim, a princípio, apresentaremos as concepções de leitura que orientam o agir dos docentes pesquisados, concepções estas que foram desveladas nos seus discursos. Na sequência, resgatamos das sessões de ACS o dizer dos professores sobre as suas práticas de ensino de leitura. Por fim, analisamos os planos do agir que norteiam as práticas de leitura dos professores participantes da pesquisa.

4.1- Concepções de leitura que orientam o agir docente

Como vimos no capítulo II, as concepções teóricas de leitura orientam o agir dos professores no que compete às práticas de ensino. A análise da fala dos docentes, sinaliza as perspectivas relacionadas à prática social e ao processo de decodificação, orientando o agir docente. Desse modo, nos excertos que abrem nossa análise, apontamos para a concepção como prática social

A concepção desvelada nas falas dos professores, ao discorrer sobre a definição de leitura, está associada ao conhecimento de mundo adquirido no contexto fora da escola e para sua informação para a formação social do aluno, conforme os exemplos 1 e 2, extraídos da entrevista, ilustram:

Exemplo 1:

- 16⁸ **Pesquisadora** — *Professor, para o senhor, o que é leitura?*
P2—*Leitura é::: um/um despertar (+) despertar para a compreensão do mundo, através dos livros, através das informações que os livros trazem, das bibliotecas virtuais, então (+) ler prá mim é a maior descoberta que um jovem pode ter. (Entrevista)*

Exemplo 2:

- 10 **Pesquisadora** — *Vamos para as questões objetivas. Professora, pra senhora, o que é leitura?*
P3 — *A minha preocupação com a leitura é::: exatamente a visão de é::: de mundo desses alunos. eu não quero que eles sejam apenas:: decodificadores ou (+) que eles saibam ler (+) soletrar uma palavra. Então, toda vez que:::que eu tenho algum texto, tenho algum momento ou/ou alguma situação que esses alunos possam vivenciar isso e/e possam trazer pro dia a dia deles essa experiência, isso pra mim é leitura, certo? Às vezes eles podem ir passando num sinal (+) numa esquina e virem uma situação lá e fazer a leitura daquela situação e de lá eles tirarem proveito, tirar um ensinamento, tirar um exemplo, isso é leitura também (+) Então, não é só a leitura verbal ou não verbal do código em si, mas a leitura de tudo o que nós rodeia. /.../ (Entrevista)*

De acordo com o exemplo 1, a forma verbal *despertar* revela que o vetor primordial para compreender a leitura é estar atento ao conhecimento que pode ser adquirido tanto com a sociedade quanto com os materiais didáticos, a exemplo do livro e dos acervos. O exemplo 2, também proveniente da entrevista, evidencia uma preocupação para que o aluno adquira e saiba utilizar o conhecimento de mundo em diversas instâncias sociais, pois apenas o ato de decodificar não é suficiente para que ele consiga interagir com o mundo que o circunda, como revela o trecho da fala de P3: “Então, não é só a leitura verbal ou não verbal do código em si, mas a leitura de tudo o que nós rodeia”.

Assim, nos exemplos supracitados, o conhecimento adquirido a partir de experiências pessoais em situações formais ou informais auxilia o aluno na relação entre indivíduo e sociedade. Portanto, a concepção de leitura desvelada nas falas de P2 e P3 está pautada em uma noção de leitura social, em que o saber escolar é

⁸ O número a frente das falas indicam os turnos de fala.

complementado pelo saber extra-escolar e vice-versa. Assim, escola e sociedade não são instâncias distintas e estanques e sim, complementares (KLEIMAN, 2004).

Essa concepção orienta o agir docente de P2 e P3, no sentido de entenderem que a leitura não está desvinculada da realidade social, na qual o aluno está inserido e tão pouco “se esgota no momento em que se lê” (GARCEZ, 2000, P.07). Este entendimento se faz necessário para que a leitura torne-se uma prática significativa, conforme ilustra o seguinte trecho da fala de P3: “[...] Às vezes eles podem ir passando num sinal (+) numa esquina e virem uma situação lá e fazer a leitura daquela situação [...] isso é leitura também”. Diante do trecho, é possível compreender que P3 preocupa-se em levar os alunos a compreenderem que a leitura não é unicamente, uma prática escolar, pois com ela poderão adquirir conhecimentos e experiências que lhes servirão para se constituírem enquanto sujeitos socialmente ativos e críticos.

Finalizando a análise do exemplo 2, percebemos que para P3 o ato da leitura não se resume apenas ao processo de decodificação, já que se constitui como uma prática mais ampla. Essa percepção corrobora a visão de Coracini (2005, p.19), ao enfatizar que “ler pode ser definido pelo olhar, perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não”.

Ainda sob o prisma da temática, destacamos que, além da concepção de leitura enquanto prática social, os professores-participantes apresentaram outra abordagem de leitura, mais próxima de uma perspectiva ascendente, que compreende a leitura como um ato de decodificação dos signos linguísticos e de reprodução do texto, conforme exemplifica os trechos da entrevista:

Exemplo 3:

20 **Pesquisadora** — Diante dos problemas, das dificuldades com a leitura encontrados em sala de aula, como é que o senhor se posiciona? Qual a sua postura?

P1— *Olha (+) veja bem, atualmente nós temos muita, muita, muita, muita, mas muita dificuldade mesmo em função do::: ao meu ver, não existe, assim (+) o compromisso, eu não digo nem compromisso sério, não existe compromisso mesmo do alunado com a questão da leitura, não tem nenhum interesse, eles não têm nenhum interesse(+)*

quando se orienta para que eles façam uma leitura, que façam cópia, uma minoria, mínima, mínima, mínima, é que consegue fazer e os que conseguem fazer essa leitura e essa cópia têm muita dificuldade devido a não ter a base, não é? Então (+) eu acho que de certa forma (+), por não lerem, por não fazerem leitura três, quatro vezes, ou cinco, ou quantas forem necessárias, até inferir os conhecimentos, né? (Entrevista)

Este trecho revela uma concepção de leitura, por parte de P1, enquanto uma atividade mecânica de via dupla, em que hora se decodificam palavras e depois as codificam, isto é, primeiramente se lê e depois se escreve, como atesta a passagem “quando se orienta para que eles façam uma leitura, que façam cópia [...] uma minoria [...] consegue fazer”. As escolhas lexicais, marcadas pelo excesso dos advérbios de negação “não” e de intensidade “muita”, demonstram impedimentos para conceber a leitura a partir de outra concepção que não enverede pelo trajeto da decodificação.

Destacamos ainda na fala de P1, a ênfase dada à concepção ascendente de leitura, uma vez que o processo de compreensão só é atingido, caso haja a decodificação dos signos inúmeras vezes: *por não lerem, por não fazerem leitura três, quatro vezes, ou cinco, ou quantas forem necessárias, até inferir os conhecimentos*. O professor revela que a leitura é um processo de repetição das palavras, isto é, quanto mais as palavras são decifradas, decodificadas pelo leitor, melhor o texto é compreendido. A leitura limita-se, portanto, à extração das ideias difundidas pelo autor. O marcador conversacional utilizado no final da fala de professor-participante, “né?” em tom de interrogação, parece uma tentativa de certificar-se com a pesquisadora de que sua explicação sobre a leitura está coerente, o que demonstra certa incerteza sobre o seu dizer.

Consideramos importante destacar que o professor-participante tece uma crítica ao comprometimento dos alunos, que não demonstram interesse pela leitura: ao meu ver [...] não existe compromisso mesmo do alunado com a questão da leitura, não tem nenhum interesse [...]. Essa passagem nos faz refletir sobre as dificuldades dos alunos para lerem os textos, certamente advindas de concepções docentes e práticas

ineficientes de leitura no contexto escolar, o que muitas vezes gera o desinteresse pela leitura, por parte dos alunos-leitores. Nesse sentido, é papel do professor proporcionar meios que possibilitem o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras dos alunos, além de criar estratégias para estimulá-los a ler (DOLZ, 1996).

Assim, o que fica evidente na fala de P1 é que o professor critica o aluno sobre a não familiaridade com a leitura, mas não houve um posicionamento sobre o modelo ao qual adere para nortear o seu agir no que concerne ao ensino-aprendizagem da leitura.

A concepção ascendente de leitura também foi percebida na fala de P2, ao tentar descrever um dos momentos de sua aula, na sessão de ACS. O momento da aula selecionado pela pesquisadora para a sessão foi um debate sobre os movimentos literários no Brasil e, ao rever esta aula, o docente explicou que não possuía um único modelo de leitura e que contempla a leitura de mundo e a tradicional, como vemos no exemplo abaixo, extraído da terceira sessão de autoconfrontação⁹:

Exemplo 4:

13 **Pesquisadora**— *Professor, nesse debate todo, como é que o senhor se vê trabalhando com a leitura?*

P2—*Com a leitura?*

15 **Pesquisadora** — *É, como é que o senhor se vê enquanto profissional nesse momento? Porque aqui estamos (+) lembro que estávamos todos como mediadores de certa forma.*

P2 — *Isso, com certeza (+) eu me preocupo muito com dois tipos de leitura, né? A leitura de mundo, que essa é a reflexiva que nós temos que fazer, da leitura daquele padrão, por exemplo, pegamos um papel, um livro e lermos e da leitura, é:: mais uma leitura tradicional, prática, né, onde os olhos estão sobre as palavras e vai unindo uma a outra até chegar ao sentido de um texto, de uma frase, etc. Bom, eu me sinto hoje, assim, realizado com o que eu vejo com meus alunos /.../ (Terceira sessão de autoconfrontação)*

⁹ Lembramos que a ACS não busca uma “verdade”, mas o pesquisador provoca o professor-participante a descrever detalhadamente seus gestos. (CLOT, 2010)

Nesse segmento, o professor-participante começa explicando os tipos de leitura que orienta seu agir: o primeiro referente à leitura de mundo, conforme mencionado e analisado no exemplo 01, e o outro, uma leitura tradicional, compreendida por nós como a ascendente, uma vez que unir palavras refere-se ao processo de decodificação.

Os vocábulos *padrão* e *prática*, por sua vez, aparecem como palavras centrais da concepção de leitura ascendente, posto que *padrão* pode ser compreendido como um modelo a ser seguido e *prática* denota uma execução de dada ação repetida vezes, de modo sistemático, a fim de adquirir habilidade. Essas palavras indiciam que a leitura tradicional (ascendente) assume uma perspectiva mecanicista que possui um único sentido encontrado na superfície do texto.

Chama-nos a atenção a fala de P2, ao explicar, quase que poeticamente, como é realizada a leitura tradicional – [...] *uma leitura tradicional, prática, né, onde os olhos estão sobre as palavras e vai unindo uma a outra até chegar ao sentido de um texto, de uma frase [...]*. Diante desse trecho, notamos que o professor atribui à leitura um movimento ocular linear, isto é, os olhos percorrem o texto, sem desvios, de modo único, onde as palavras se unem para formar o sentido, não havendo, portanto, o “movimento sacádico” (KLEIMAN, 2002, p.33), em que os olhos dão saltos fixando-se em outros pontos mais adiante do texto, fazendo movimentos progressivos e regressivos, o que possibilita uma leitura mais rápida.

As concepções apresentadas, a nosso ver, se distanciam de uma concepção interacionista e interacionista sociodiscursiva de leitura que permitem ao leitor interagir com o texto, fazendo uso de um conjunto de estratégias que possibilitam a expansão das práticas de letramento do aluno-leitor e a construção de novos significados, de acordo com o contexto no qual está inserido.

Em relação a P3, que evidenciou durante a entrevista conceber a leitura como uma prática social (conforme o exemplo 02), ao rever uma cena de sua aula, na segunda sessão de ACS, demonstrou compreender que a leitura enquanto prática

social também pode ser um ato prazeroso e espontâneo. A cena selecionada para a sessão foi extraída de uma aula cujo assunto abordado era interjeição. O professor pediu para que os alunos realizassem uma leitura silenciosa e, em seguida, respondessem a um exercício sobre o tema em questão. No momento da sessão, a pesquisadora não precisou provocar a explicação, pois o docente, ao ver a cena, já foi explicando seus atos, como evidencia o trecho:

Exemplo 05:

- 04 **P3**— *Essa forma de:::de pedir que os alunos leiam (+) ((refere-se a leitura silenciosa)) porque a gente sabe (+) a grande dificuldade que esses meninos têm, embora no ensino médio, de ler, por que eles resistem à leitura realmente /.../ quando eu peço, por favor, por gentileza, eu estou tratando o meu aluno de igual para igual, eu estou respeitando o meu aluno. Eu sei que com isso ele vai se sentir à vontade. Quando eu digo: “Fulano, faça isso!” de forma dirigida, só em chamar a atenção, em chamar o nome dele, ele já se sente assustado e já não tem o mesmo prazer em ler, né? (Segunda sessão de autoconfrontação)*

O exemplo 05 revela que o professor-participante busca tratar os alunos de forma amigável para que estes se interessem pelo ato da leitura, conforme releva o trecho “*quando eu peço, por favor, por gentileza, eu estou tratando o meu aluno de igual para igual, eu estou respeitando o meu aluno. Eu sei que com isso ele vai se sentir à vontade*”. Esse dado demonstra que a concepção de leitura de P3 vincula-se a uma atividade espontânea, natural, que não precisa ser imposta para ser realizada, basta proporcionar um momento favorável, em que a relação entre aluno e professor seja cordial; para esse professor, quando essa cordialidade é quebrada, afeta também a leitura que conseqüentemente deixa de ser uma prática prazerosa para o aluno, como é confirmado pelo segmento “*Quando eu digo: ‘Fulano, faça isso!’ de forma dirigida, só em chamar a atenção, em chamar o nome dele, ele já se sente assustado e já não tem o mesmo prazer em ler*”.

O referido exemplo nos conduz a refletir sobre a influência da concepção de leitura no agir docente, uma vez que a leitura como prática social contempla também o ato espontâneo e natural, e P3 evidência que busca intervir de modo diferente com os alunos, tratando-os de forma harmoniosa, para que, assim, eles possam ler de maneira confortável e sentir prazer ao realizar a atividade. Nesse sentido, possivelmente, P3 acredita que a sua forma de agir auxiliará o aluno a amenizar as dificuldades que apresentam ao realizar a leitura, porém, é necessário dar um direcionamento aos discentes para que estes compreendam a função social da leitura. Assim, constatamos que a concepção de leitura como algo espontâneo não supre esta finalidade.

A nosso ver, não é papel do professor ficar implorando ao aluno que leia um texto, mas é dever dele explorar bem o conteúdo temático, juntamente com o aluno, a fim de possibilitar a este a compreensão e a interpretação do texto. A leitura, por ser uma atividade coletiva, visa mobilizar os conhecimentos necessários do leitor para que o sentido do texto seja compreendido.

Com base nos dados analisados, notamos que os professores-participantes não possuem uma única perspectiva teórica que orienta o seu agir para o trabalho com a leitura, mas que essas concepções vão sendo modificadas de acordo com a circunstância e o objetivo da aula. Essa assertiva pode ser percebida, ao compararmos os dados extraídos da entrevista com os da ACS, por exemplo, P2 e P3 durante entrevista apresentam uma concepção de leitura relacionada à prática social, uma vez que seus objetivos, respectivamente, eram: enfatizar que há outros meios de realizar e adquirir habilidades leitoras e demonstrar ao aluno que ler é mais do que decodificar os signos linguísticos, enquanto nas sessões de ACS tais objetivos mudam e conseqüentemente a concepção de leitura também: P2, ao falar sobre seu trabalho com a leitura, revela uma concepção ascendente, tradicional de leitura; e P3 acrescenta, à perspectiva de leitura como prática social, o ato prazeroso e espontâneo.

Finalizando a análise dessa sessão, podemos inferir que o trabalho com leitura exige do professor diferentes posturas e concepções teóricas de leitura, salientando que há momentos em que os docentes apresentam perspectivas tradicionais de leitura, ou seja, a perspectiva ascendente, não apresentando indícios relacionados à leitura como prática responsiva e de interação entre os indivíduos.

No próximo tópico, analisaremos a fala dos professores-participantes, no que concerne a suas práticas de ensino de leitura.

4.2- Os planos do agir que orientam as práticas de ensino de leitura a partir do dizer dos professores

Dando continuidade à interpretação do agir nas práticas de ensino de leitura dos professores-participantes da pesquisa, esta seção busca descrever os planos do agir que orientam as ações docentes.

No que diz respeito aos *motivos* que levam os docentes a trabalharem com a leitura, as falas dos professores-participantes apontam alguns aspectos como: explicações sobre o porquê trabalhou a leitura de determinado modo e estratégias usadas para trabalhar a leitura em sala de aula, conforme exemplifica o segmento abaixo:

Exemplo 14:

- 29 **Pesquisadora** – *Professor, o que o senhor pode descrever ou explicar, desse momento, desse segundo momento em que a leitura foi novamente introduzida em sua aula? Esse foi o momento em que o senhor começou a explicar o conteúdo, depois faz a leitura em voz alta de alguns exemplos do livro didático, então como é que o senhor explica ou descreve esse momento?*
- 30 **P1** – *Olha (+) eu tenho a impressão seguinte (+) de que nessa hora aí ((da leitura em voz alta))você está reforçando a importância da leitura, mesmo quando o aluno não faz a leitura, a pessoa que estiver aqui orientando tem/tem que fazer esse reforço, por que...porque também é uma forma de você mostrar para o aluno que só quem aprende, só quem domina a aprendizagem, é o autor, é o leitor./.../ (Segunda sessão de autoconfrontação)*

No segmento transcrito acima, P1 explica que, ao exemplificar o conteúdo que está sendo ministrado, a partir da leitura de trechos presentes no livro didático, reforça para os alunos a “importância da leitura”, até mesmo para os que não lêem o material utilizado durante a aula. As expressões “*nessa hora aí*” e “*a pessoa que estiver aqui orientando*” evidenciam que é a partir do momento da leitura em voz alta realizada em sala de aula que P1 busca instigar o aluno a ler, a ter interesse pela leitura. No entanto, sabemos que o trabalho com a leitura vai muito além de ler voz alta, é necessário o docente proporcionar meios e estratégias que mobilizem os conhecimentos dos alunos de modo que faça com que eles, ao mesmo tempo em que compreendam um texto, produzam novos significados (Cf. SÁNCHEZ, 2008).

Destacamos também o seguinte trecho da fala de P1: “*porque também é uma forma de você mostrar para o aluno que só quem aprende, só quem domina a aprendizagem, é o autor, é o leitor /.../*”. O uso da conjunção explicativa *porque* revela que o motivo pelo qual P1 leu os exemplos contidos no livro didático para os alunos foi mostrar que a aprendizagem só ocorre a partir da leitura. Esse trecho revela ainda uma confusão, uma falta de clareza do professor em relação aos processos de aprendizagem, pois segundo a visão do professor, só quem lê aprende e só quem domina a aprendizagem é o autor ou leitor, o que, a nosso ver, é problemático, porque contraria as concepções de leitura, como a interacionista e a sociointeracionista, uma vez que, em conformidade com Sánchez (2007), tais teorias defendem que leitor mobiliza diversos conhecimentos prévios adquiridos no meio social e que faz uso de um conjunto de estratégias que auxiliará no processo de compreensão e interpretação textual, tais como: reconhecer os propósitos comunicativos, implícitos e explícitos, propostos pelo autor; realizar as inferências necessárias para completar o texto; reformular os fragmentos do texto, para auxiliar a compreensão (DOLZ, 1996), nesse sentido a aprendizagem pode ocorrer a partir de outros meios, que não só a leitura,

enquanto processo de decodificação ou em voz alta e a escrita mecanizada do que lido.

Assim, vemos na fala de P1 que ele busca dar significados e explicações as suas ações, revelando, a partir das escolhas lexicais, razões de ordem interna que o leva a trabalhar a leitura de modo sistemático (BRONCKART E MACHADO, 2004).Essa noção também norteou as ações de P2, como podemos perceber no seguinte fragmento de sessão de autoconfrontação:

Exemplo 15:

- 04 **P2** – *Bem, essa parte aqui, né, é uma parte mais introdutória, que eu sempre tenho essa preocupação, né, de sintonizar o aluno em relação ao que vai acontecer na aula e, é (+) geralmente eu trago o material impresso para que eles possam acompanhar, porque muitas vezes o jovem (+) eles ficam muito dispersos, né? Eles conseguem se desconcentrar com muita facilidade, então quando eu faço essa parte introdutória, eu fico caminhando de um lado para o outro, sempre procurando olhar o que o aluno está fazendo em relação ao que eu estou expondo, justamente para que ele não possa perder a concentração. Quando ele perde a concentração, aí eu tento buscar a concentração dele, porque geralmente aqueles que são bem concentrados, eles vão se manter toda aula, mas no meu caso, a minha postura assim em relação a eles é fazer com que eles se interessem pela aula o tempo todo. Então eu estou sempre preocupado com isso. (Primeira sessão de autoconfrontação)*

Ao verbalizar: “*Bem, essa parte aqui, né, é uma parte mais introdutória, que eu sempre tenho essa preocupação*”, P2 explica que inicia suas aulas situando os alunos sobre o que será discutido e abordado no decorrer da aula, além de trazer um material com o assunto para que eles possam acompanhar o que será exposto. Tais práticas evidenciam estratégias de leitura que focam o leitor e o texto, de modo que o docente busca desenvolver os conhecimentos de mundo e os processos de decodificação como meio de ajudar os alunos a se concentrarem na aula, revelando assim, ações referentes à concepção descendente.

No exemplo transcrito, o uso repetido do pronome pessoal *eu* e de verbos conjugados na primeira pessoa demonstram uma tomada de responsabilidade do

professor sobre o seu agir. Além desta constatação, também identificamos que ele se posiciona de forma consciente, como um verdadeiro protagonista de sua ação.(RAMOS, 2013).

Destacamos ainda o seguinte trecho da fala de P2: *“Quando ele perde a concentração, aí eu tento buscar a concentração dele, porque geralmente aqueles que são bem concentrados, eles vão se manter toda aula”*. Neste exemplo, o professor-participante utiliza a conjunção *porque* para explicar a razão pelo qual realiza a explanação do que será abordado na aula. Nesse sentido, percebemos que o motivo que leva o docente a fazer esta breve introdução sobre o conteúdo da aula é para não deixar os alunos dispersos, já que estes se distraem facilmente.

A nosso ver, a forma com que P2 encontrou para situar o aluno sobre o que será discutido na aula, sem dúvida, é importante e possibilita a interação dos alunos com o professor e com os conteúdos a serem trabalhados.

Quanto às ideias expressas em: *“eu fico caminhando de um lado para o outro, sempre procurando olhar o que o aluno está fazendo em relação ao que eu estou expondo”*, o professor-participante enfatiza que o ato de andar pela sala e observar o que os alunos estão fazendo permite que ele perceba o grau de atenção dos alunos. Neste segmento, identificamos um *agir físico*, marcado pelas formas verbais “caminhando” e “procurando” flexionadas no gerúndio que indicam ação contínua de movimentos corporais.

Finalizando a análise desse exemplo, ressaltamos a preocupação do professor-participante com a concentração dos discentes no processo de aprendizagem. Ao explicitar que: *“a minha postura assim em relação a eles é fazer com que eles se interessem pela aula o tempo todo. Então eu estou sempre preocupado com isso”*, vemos claramente que o foco de atenção do professor está voltado para o sujeito aprendiz, o que indica que o plano do agir motivacional de ordem interna está relacionado a razões individuais e coletivas, esta última representado pelos alunos.

No que concerne ao agir de P3, percebemos que o agir é *motivado por fatores externos*, isto é, refere-se aos motivos advindos do meio social que auxiliam ou orientam o agir do indivíduo. Para compreendermos como se deu esta ação, é pertinente destacar o trecho que remonta a tal agir:

Exemplo 16:

- 04 **P3** – /.../ *E ontem eu assisti até, eu assisti uma oficina de uma contação de história (+) E oicineiro dizendo: “Quantas vezes uma palavra da gente estimula ou mata aquela criança, aquela vontade de ler?”. Porque ele fala partindo do princípio de que todos nós somos contadores de história. Toda vez que você vai contar uma história, é um contador de história e o interlocutor é muito importante nessa contação (+) então, eu tenho essa mesma visão em relação aos meus alunos na leitura /.../ (Segunda sessão de autoconfrontação)*

Neste exemplo, podemos observar que a fala do icineiro sobre a contação de histórias atuou como fator determinante para o agir do professor-participante, configurando-se como um elemento externo que conferiu credibilidade ao posicionamento do professor sobre leitura.

Na fala de P3, é importante destacarmos o seguinte trecho: “*E ontem eu assisti até, eu assisti que tem uma oficina de uma contação de história*”, no qual o uso do pronome pessoal *eu* traz indícios de um interesse pessoal do professor-participante de buscar informações advindas do meio social para validar sua concepção de ensino. Essa constatação nos faz ver a preocupação do professor em ser um mediador nas aulas de leitura, um sujeito ativo que mobiliza saberes e que, assim, possibilita aos alunos o interesse pela leitura. Além disso, leva-nos a refletir sobre o papel da formação, posto que o fato de P3 procurar eventos que promovam atualização profissional, indica uma conscientização por parte do professor de que a formação docente funciona como um meio de compreender e transformar as possibilidades do aprendiz e do professor dentro e fora da sala de aula.

Em relação ao plano *intencional do agir*, ou seja, sobre os fins que se espera obter com o agir, identificamos um caso que evidencia a intenção do professor, quando tece questionamentos aos alunos em meio a uma explicação sobre a semana de arte moderna:

Exemplo 17:

- 31 **Pesquisadora** –*Neste momento da aula o senhor pergunta aos alunos: “Você se acha influenciado? Vocês são influenciados?” E eles: “Não”, uns dizem que não, outros dizem que sim... depois o senhor fala da sua influência: “Eu, enquanto professor, eu sou influenciado. Eu sou influenciado por alguns teóricos”, e em uma aula que o tema é Arte Moderna, com que intenção isso foi... Essa discussão foi provocada nesse momento?*
- 32 **P2**– *[...] Assim (+) a intenção é porque (+) o grande problema da semana de Arte Moderna (+) a semana de Arte Moderna existiu justamente por isso, né, pela influência que Anita Malfatti teve das vanguardas européias /.../ Então a grande pergunta que eu queria fazer pra eles era justamente perguntar pra eles se eles eram influenciados por um determinado acontecimento, teórico, ou/ou o que quer que seja, pra mostrar pra eles que nós vivemos em uma sociedade (+) que nós vamos ser influenciados o tempo todo /.../ A provocação é porque eu acredito que nós somos influenciados o tempo todo /.../ (Primeira sessão de autoconfrontação)*

Observamos nesse exemplo a intenção do professor-participante que revela qual efeito pretendia alcançar a partir de uma aula de literatura. Nesse sentido, a indagação que P2 faz aos alunos teve o intuito de fazer com que eles pensassem e refletissem acerca da influência do meio social sobre as nossas ações rotineiras. Destacamos ainda o seguinte trecho de fala: “Então a grande pergunta que eu queria fazer pra eles era justamente perguntar pra eles se eles eram influenciados”. A forma verbal *eu queria*, conjugada na primeira pessoa do pretérito imperfeito, revela que a ação atendeu a uma intenção individual do professor. Esta, por sua vez, caracteriza o trabalho docente, que consiste em criar um meio para que se desenvolva a aprendizagem (Cf. RODRIGUES, 2011b), além de estar em conformidade com o que

propõe Clot (1999), sobre o trabalho realizado, que abrange não apenas o que foi posto em prática, mas também o que se intencionou realizar.

A atitude do professor, ao direcionar uma pergunta de caráter reflexivo para seus alunos, foi assertiva, visto que ele criou um meio de despertar no aluno o senso crítico, fazendo-os refletir sobre práticas rotineiras às quais eles são expostos.

Mais adiante, P2 enfatiza que: “A provocação é porque eu acredito que nós somos influenciados o tempo todo /.../”. Esse trecho revela outro plano do agir, o recurso de ordem das *capacidades* mentais, o que demonstra que a discussão do tema em questão (ser ou não influenciado por fatores sociais) só foi possível devido a uma concepção pessoal do professor. Dessa maneira, o uso do verbo flexionado na primeira pessoa do singular “*eu acredito*” reforça o caráter psicológico e particular do referido plano do agir. Este plano também foi percebido nas falas de P1 e P3, conforme evidenciam os exemplos 18 e 19:

Exemplo 18:

- 23 **Pesquisadora**– Professor, e qual foi a sua intenção ao solicitar que os alunos lessem os trechos do livro didático (+) qual foi a sua intenção ao proporcionar esse momento?
- 24 **P1** – *A intenção principal é dotar o aluno de conhecimento (+) a intenção maior é fazer com que ele tenha um conhecimento antecipado do conteúdo que vai ser discutido, pra quê? Pra que quando o aluno/ quando o professor puxa uma discussão, peça pra ele fazer a leitura, ele já tenha pelo menos a metade de domínio... que tenha uma segurança maior [...] Eu considero que você não ter leitura antecipada é:: você ser pego de surpresa, você aí perde (+) acho (+) que 90% do aprendizado, eu vejo assim.* (Segunda sessão de autoconfrontação)

Exemplo 19:

- 18 **P3** – *Eu vejo que eu poderia fazer mais, né? Explorar mais, buscar mais informações, interagir mais com os alunos, certo? é:: uma folha de papel, uma leitura, a gente poderia fazer de uma outra forma (+) sei lá, talvez isso seja simplório, mas aí quando eu olho a leitura que eu fiz, a interação, eu acho que foi bom, que foi positivo, né? Eu penso, eu acredito que foi bom, que foi positivo.* (Primeira sessão de autoconfrontação)

Observamos nos exemplos transcritos que os professores revelam recursos internos mentais, comportamentais e sentimentais voltados para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, conferindo-lhes o papel de protagonista de suas ações. Além disso, os exemplos 18 e 19 demonstram indícios de um *agir cognitivo* que revela a capacidade que estes professores-participantes possuem de organizar meios que lhes permitirão alcançar o objetivo proposto para a ação e de refletir sobre suas práticas de ensino.

Nesse sentido, notamos no exemplo 18 que a intenção de P1, ao pedir que o aluno faça uma leitura prévia do texto, é informar aos discentes sobre o tema da aula, além de ser uma prática de reconhecimento do material que será discutido. O professor-participante acredita que esse modo de agir auxilia o aluno a ter um domínio e uma segurança maior, ao discorrer sobre a temática da aula.

A estratégia utilizada pelo professor é importante, pois possibilita, além de uma interação maior com o texto, o compartilhamento de sentido com o autor do texto e certamente com o professor.

Ainda na fala de P1, a partir do trecho “Eu considero que você não ter leitura antecipada é você ser pego de surpresa, você aí perde, acho que 90% do aprendizado, eu vejo assim”, constatamos a dimensão do agir da ordem das capacidades. Nessa dimensão, o indivíduo utiliza recursos mentais e comportamentais (sentimentos, valores, saberes teóricos, conceitos, entre outros) inerentes a uma pessoa em particular. Neste sentido, P1 enfatiza que, sob o seu ponto de vista, se o aluno não fizer a leitura prévia, antecipada do texto, ele poderá deixar de aprender o conteúdo e reforça através da expressão “eu vejo assim” que a concepção que defende está pautada em um conceito particular. O uso do pronome pessoal “eu” fica em evidência, de modo a enfatizar a centralidade do discurso do professor. Sendo assim, o professor-participante utiliza os recursos mentais de ordem da capacidade para explicar a sua forma de agir.

Já no exemplo 19, referente à P3, percebemos que o professor faz novamente uma autoavaliação referente às suas ações individuais, mas que foram planejadas para serem desenvolvidas para o coletivo. Assim, ao mencionar que: “*Eu vejo que eu poderia fazer mais, né? Explorar mais, buscar mais informações, interagir mais com os alunos*”, o professor-participante faz uma reflexão a respeito de como o trabalho com a leitura deveria ter sido desenvolvido e que, neste caso, “poderia” ter feito o uso de outros recursos e dinâmicas, como aprofundamento de informações para enriquecer as discussões e criação de meios para interagir com os alunos. Portanto, percebemos que, embora P3 não tenha realizado as ações mencionadas, ele compreende que o trabalho com a leitura requer que o professor busque novas estratégias e recursos que possibilitem aos discentes desenvolver habilidades e competências leitoras.

Ao falar das ações planejadas para o coletivo, P3 afirmou que seu trabalho poderia ser desenvolvido melhor, no entanto, ao falar sobre a sua prática de leitura, dessa vez enquanto leitor, o professor revela estar satisfeito com a sua própria maneira de ler, como demonstra o trecho: “mas aí quando eu olho a leitura que eu fiz, a interação, eu acho que foi bom, que foi positivo, né? Eu penso, eu acredito que foi bom, que foi positivo”. As formas verbais destacadas, conjugadas na primeira pessoa do singular, enfatizam que, do ponto de vista do docente, a maneira como a leitura foi desenvolvida atendeu as suas expectativas. Assim, compreendemos que o posicionamento de P3 como indivíduo, que age a partir de posicionamentos internalizados, é mais forte do que quando se remete à coletividade, indicando que o agir docente também está pautado em ações psicológicas e mentais, que englobam sensações de incerteza e insegurança.

Diante do exposto, podemos inferir que as dimensões da intencionalidade e das capacidades se complementam, pois os participantes, ao falarem sobre as intenções que norteiam as suas ações, isto é, o agir, apresentam marcas de individualidade, ou seja, a intenção que faz o indivíduo agir de determinada forma para alcançar um

objetivo está embasada em uma concepção ou crença individualizada pelo próprio professor.

Sumarizando esta seção, é possível perceber as ações dos professores-participantes estão pautadas tanto no plano motivacional (dos motivos e dos determinantes externos) quanto nos recursos de ordem das capacidades mentais, uma vez que observamos as referidas dimensões nos discursos de P1, P2 e P3. Assim, constatamos que o agir do professor é norteado por planos individuais e externos, de modo que o trabalho com a leitura envolve o ser integral, em suas diferentes dimensões (sociais, físicas e subjetivas).

No próximo tópico, analisaremos a fala dos professores-participantes, no que concerne as suas práticas de ensino de leitura.

4.3- O dizer do professor sobre suas práticas de ensino de leitura

Esta seção tem por objetivo verificar como se configura o trabalho real dos professores a partir do que eles nos dizem sobre suas práticas de ensino de leitura por meio das sessões de autoconfrontação.

Ao entendermos que o ensino é um verdadeiro trabalho (BRONCKART, 2009) e que há situações difíceis a serem enfrentadas pelos trabalhadores, percebemos nas falas dos professores-participantes, em meio às sessões de ACS, circunstâncias em que revelam possuir dificuldades, e uma delas está relacionada à realização de atividades que envolvem a leitura, como evidencia a fala de P2, na primeira sessão de ACS, quando assistia a uma das cenas de sua aula. O momento era a leitura de um material sobre as correntes vanguardistas que o professor entregou para a turma. Em seguida, cada aluno lia um parágrafo do texto e o docente discutia e explicava seu conteúdo, como vemos no exemplo transcrito:

Exemplo 06

- 15 **Pesquisadora** – *Como é que o senhor enxerga essa metodologia, deles pegarem o material no momento da aula e cada um vai lendo os parágrafos?*

P2 – *Bem (+) a metodologia não é a mais ideal porque eu deveria ter dado o material pra eles lerem e depois discutimos com ele (+) mas a grande preocupação é que se der o material e:::eu percebo que eles não leem, então eu tenho (+) eu antes eu entregava o material pedia para ele ler e no outro dia discutir, só que isso não estava ocorrendo, aí o que eu percebi, que quando eu trago o material e discuto com eles, fica mais informações do que se eu deixasse com eles o material e no outro dia discutisse. Porque eu não (+) É como se eu tivesse perdido todo um momento de experiência com ele entendeu? /.../ (Primeira sessão de autoconfrontação)*

Ao falar sobre a metodologia adotada, P2 utiliza a forma verbal *deveria*, no futuro do pretérito do modo indicativo, o que revela uma reflexão sobre uma ação que poderia ter sido executada, ação esta consequente de outra que foi realizada, ou seja, o docente entregou o material aos alunos no momento da aula, porém, ao rever a cena, explica que o ideal seria que os alunos lessem o texto primeiro, para só depois discutir o assunto - *a metodologia não é a mais ideal porque eu deveria ter dado o material pra eles lerem e depois discutimos com ele*. De acordo com esse trecho, é possível compreender que P2 reflete sobre a metodologia insatisfatória adotada por ele, responsabilizando os alunos por não se comprometerem em ler os textos para posteriormente interagirem com eles, fazendo a discussão sobre os mesmos no espaço da sala de aula.

O que pode ser percebido diante do exemplo acima é que o professor buscou modificar seu método de condução da atividade de leitura para que os alunos pudessem ter um melhor aproveitamento do conteúdo a ser ministrado, indicando uma flexibilidade na prática docente, uma vez que o trabalho foi alterado de acordo com os objetivos (dotar os alunos com informações), o ambiente de execução do trabalho (sala de aula) e os actantes (pessoas implicadas no agir- alunos).

Outras dificuldades, referentes ao trabalho realizado pelos docentes, foram reveladas, desta vez pelo professor-participante P1, e estão relacionadas *ao recurso*

didático, disponibilizado para uso em sala de aula, e ao *comportamento dos alunos*, como vemos no exemplo abaixo, extraído da segunda sessão de ACS:

Exemplo 7

27 **Pesquisadora** – *Considerando que esses alunos já haviam lido o material (livro didático) em casa, né? O senhor considera esse método de leitura eficaz?*

P1 – *Professora (+) veja bem (+) o recurso que a gente tem pra trabalhar com eles ainda é esse, então a análise que a gente pode fazer é o seguinte: Nós temos aqui cerca de trinta e seis, trinta e oito alunos, então, partindo da suposição de que a metade já leu em casa, já fez o dever de casa como a gente costuma dizer, vão estar no lucro esses aí, agora, o problema (+) como você pode constatar na filmagem, é que:: quem tá bem pertinho aqui de você, tá 'o tempo todo conversando e aquelas três ou quatro meninas lá do lado direito, elas interferem muito com brincadeira, com conversa /.../ Agora eu garanto a você que o recurso que a gente tem é esse, mandar estudar em casa, chegar aqui fazer uma leitura extra rápida, do jeito que a gente tá mostrando aí /.../ (Segunda sessão de Autoconfrontação)*

O dizer de P1 sobre sua prática de ensino de leitura demonstra que há poucos recursos didáticos para serem explorados durante a aula, uma vez que ele usa o advérbio de tempo *ainda*, o que revela que, até então, o material que resta para trabalhar a leitura em sala de aula é o livro didático.

Essa informação nos faz inferir que as práticas de ensino de leitura de P1 estão respaldadas nas propostas advindas do livro didático e, conseqüentemente, este material norteia o trabalho do professor, o que indica que o referido recurso ainda é, por vezes, a “diretriz básica do professor”. (SOARES, 2002, p.02)

A fala do professor-participante também apresenta outro fator que dificulta o desenvolvimento da aula: o comportamento por parte dos alunos, que conversam e brincam durante a aula, deixando de realizar as atividades propostas - *agora, o problema /.../ é quem tá bem pertinho aqui de você, tá o tempo todo conversando e aquelas três ou quatro meninas lá do lado direito, elas interferem muito com brincadeira, com conversa*. Esse trecho revela que a maneira como a leitura é trabalhada, por vezes, em sala de aula tem afastado os alunos das práticas efetivas de

leitura, fazendo com que eles direcionem sua atenção para outras ações que estejam acontecendo ao seu redor, além de que há uma falta de preparação, por parte do docente, para lidar com a diversidade de sua sala de aula.

Outro obstáculo na prática de ensino revelado por P1 é associado à instância familiar que, muitas vezes não acompanha o desenvolvimento escolar do aluno, como demonstra o trecho abaixo

Exemplo 08:

07 **Pesquisadora** – *Professor, neste momento (em que o professor contava a história de Dom Quixote) quem está sendo representado nessa imagem?*

P1 – *Olha (+) quem está sendo representado nessa imagem, especificamente, é:é o professor da escola pública da realidade do estado da Paraíba /.../ O meu trabalho é esse mesmo, você consegue comprovar que (+) nós montamos uma sequência de passos, nós o tempo todo estamos reforçando que eles precisam ter domínio, né? Sobre essa sequência. Os elementos, o que não pode faltar, o que não pode fazer, como fazer, por que fazer, não é? E fazer bem. Agora, tem um complicador que precisa ser avaliado, certo? E que isso é o maior problema da escola pública (+) é que a família deposita o filho no dia da matrícula e quando vem aqui, às vezes, alguns que vem, não é? Raramente é o pai do aluno/aluno que não estuda, raramente é o responsável do aluno que não quer nada, do bagunceiro. Porque nós entendemos que o aluno que vem pra sala de aula é o que quer aprender, porém na realidade isso não acontece. Tem alguns alunos, uma minoria, é claro, não é? Tem uma minoria que vem pra bagunçar/.../ (Terceira sessão de autoconfrontação)*

Esse trecho revela marcas do trabalho real, referente ao planejamento de atividades que até então não havia sido percebida na fala de P1. Os verbos *montamos* e *estamos*, flexionados na primeira pessoa do plural, revelam uma coletividade do trabalho no planejamento de uma sequência de atividades, isto é, houve um planejamento de atividades que serão executadas para o coletivo, neste caso, para os alunos. Destacamos também o fato da instância familiar ser responsabilizada pelas dificuldades atribuídas à prática de ensino, posto que não acompanha o desenvolvimento escolar do aluno e, por isso, P1 considera este o maior problema da escola pública.

Entendendo que a tarefa atribuída à família é a de “favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, ampliar as possibilidades de convivência social e ainda legitimar uma ordem social” (OLIVEIRA, 2010, p.101) e o papel da escola é promover a socialização dos indivíduos, incluindo o aprendizado que vai desde saberes de conteúdos programados referente às áreas de saúde, humanas e exatas até padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade, percebemos que escola e família são instâncias complementares, uma vez que os saberes são permeados de crenças e valores sociais, adquiridos tanto na escola quanto no meio social, do qual a família faz parte. Dessa forma, salientamos que a família não deve ser responsabilizada pelo “fracasso escolar”, uma vez que as duas instâncias compartilham da tarefa de preparar os alunos para a vida social, econômica e cultural, distinguindo-se apenas nos objetivos propostos para o ensino.

Portanto, o que podemos inferir dos exemplos referentes à fala de P1 é que os obstáculos apresentadas pelo docente, está relacionado ao plano do agir de *determinantes externos* que interferem de uma maneira ou de outra no agir do professor e estão associadas à situação de trabalho, a saber: sala de aula com muitos alunos, o livro didático como único instrumento disponível na escola, a falta de disciplina dos alunos e o acompanhamento familiar. Assim, não há neste exemplo o olhar do professor para a execução do próprio trabalho, ele limita-se a falar apenas dos determinantes externos que impedem a realização da tarefa.

Nesse sentido, o professor-participante evita falar de sua prática de ensino e por isso desvia a atenção para os elementos constitutivos do trabalho docente (MACHADO, 2007), a saber, *os outros* - representados pelos alunos e pela família e o *objeto/ meio* – o livro didático, sinalizando que o docente busca preservar sua face em virtude do trabalho não realizado..

Apesar dessas dificuldades, que se apresentam em forma de impedimentos no trabalho dos professores, eles tentam se posicionar frente às suas ações em sala de aula, afirmando que:

Exemplo 09:

08P1 – /.../ Então, o que é que a gente pode tirar, não é? Você fazendo a análise da aula como um todo, eu garanto pra você o seguinte: O meu trabalho é esse mesmo, eu posso até modificar em um determinado momento porque nós sabemos que o planejamento tem que ser flexível, né? Você não consegue, por mais que você planeje, por mais que você tenha uma aula em mente, quando você chega pra realização, vai ter N fatores que modificam a realização. Mesmo que você faça, que você siga o seu planejamento, mas sempre tem uns detalhes que modificam a realização/.../ (Terceira sessão de autoconfrontação).

Nesse exemplo fica visível que o professor-participante, ao ver as cenas nas sessões de ACS, inicia um diálogo com a sua aula, de modo a revelar que pode modificar seu trabalho, como vemos no trecho “*eu posso até modificar em um determinado momento porque nós sabemos que o planejamento tem que ser flexível*”. Essa visão do trabalho, revelada por P1, emerge das ações que não foi realizada pelo docente (CLOT, 1999), ficando as ações no plano da intenção, o que também configura o trabalho real.

Assim, no exemplo 9 constatamos que as atividades não são executadas da mesma forma que foram planejadas, visto que há fatores que mudam esse plano, conforme aponta o segmento – “Você não consegue, por mais que você planeje, por mais que você tenha uma aula em mente, quando você chega pra realização, vai ter N fatores que modificam a realização”.

Dessa forma, percebemos que na fala de P1 há indícios do *trabalho prescrito*, estabelecido pelo planejamento de aula e do *real* marcado pela realização modificada das atividades, o que significa que para o professor-participante o trabalho docente é

multidirecionado, isto é, vai além do ato de ensinar, se expandindo para a execução e prescrição de tarefas (AMIGUES, 2004, p.41; SAJJAT, 2004, p.28).

Por sua vez, P2 faz uma reflexão sobre o modo como conduz sua aula e diz ser muito teórico para os alunos, conforme exemplo 10, extraído da sessão de autoconfrontação, ilustra:

Exemplo 10:

P2 – Assim::eu às vezes acho que eu sou muito teórico pra eles, e eu faço essa reflexão, que eu sou muito teórico pra eles, e eu tenho que às vezes diminuir, mudar (+) quando eu tô falando sobre um teórico que eu gosto, né? Hoje mesmo eu citei Schopenhauer, falando sobre Graciliano Ramos, eu citei Schopenhauer como o grande teórico da questão de ser deprimido de ser aquela coisa de ser bem pra baixo mesmo./.../ (Primeira sessão de autoconfrontação).

No exemplo 10, a forma verbal “eu acho”, conjugada na primeira pessoa do singular no presente do indicativo, revela uma auto-avaliação da prática docente, de modo que se diz teórico demais para os alunos, demonstrando que a forma como a aula vem sendo conduzida, abordando outras teorias, como as defendidas por Schopenhauer, pode proporcionar para os alunos do Ensino Médio uma incompreensão do conteúdo. Ressaltamos ainda na fala de P2, o uso dos verbos “eu tenho”, flexionado na primeira pessoa no presente do indicativo, e “mudar”, no infinitivo, que indicam a vontade de mudança referente à sua prática, deixando de transmitir uma imagem de professor teórico.

A reflexão tecida por P2 sobre sua prática de ensino demonstra que o docente se posicionou como observador de seu próprio trabalho e essa nova posição proporcionou ao professor-participante a tomada de consciência, revelada pelo desejo de mudança. Esse posicionamento também é constatado na fala de P3, como vemos no exemplo a seguir:

Exemplo 11:

- 01 **P3** – *Nesta aula eu tava muito boa da voz (+) eu estava com a garganta ruim e tudo o mais e eles (os alunos) respeitaram isso, prestaram atenção, isso é muito bom:: Não sou perfeita e uma reflexão crítica, eu poderia fazer melhor, eu poderia procurar mais. Mas dentro das limitações que eu tenho de sala de aula, que eu tenho como material que eu trabalho com os meus alunos, eu acredito que eu faço o meu melhor por eles. Então assim, os recursos, tudo isso fica em segundo plano, porque eu dou o meu melhor, o que eu acredito que é importante pra eles e eu também acredito que eles acreditam em mim. Em sala de aula, essa troca é muito boa. (Segunda sessão de autoconfrontação)*

No exemplo 11, na fala de P3, especificamente na construção textual “*Não sou perfeita e uma reflexão crítica, eu poderia fazer melhor”, destacamos o advérbio de negação *não* e o adjetivo *perfeita* como as duas palavras que indicam a reflexão sobre uma prática de ensino que possui falhas e precisa ser aperfeiçoada. O verbo *poderia* destaca ações que podem ocorrer futuramente em relação a outras que já foram realizadas, indicando, assim, uma autoavaliação do professor sobre a necessidade de melhorar o seu trabalho.*

Um trecho da fala de P3 que merece destaque é “*Mas dentro das limitações que eu tenho de sala de aula, que eu tenho como material que eu trabalho com os meus alunos, eu acredito que eu faço o meu melhor por eles*”. Nele, a conjunção adversativa *mas*, no início do trecho revela ideias contrárias, no sentido de que embora o professor-participante encontre limitações no que se refere ao material utilizado em sala de aula (livro didático) e aponte que precisa melhorar seu trabalho, ele afirma que busca fazer o melhor para os seus alunos e acredita que estes percebem o compromisso dele enquanto professor.

Chamamos a atenção para o fato de que, mesmo os docentes, participantes da pesquisa, refletindo sobre suas ações e deixando evidente a necessidade de mudança, de melhoria de suas práticas de ensino, também revelaram estarem satisfeitos com o trabalho que realizam em sala de aula, como ilustra os exemplos abaixo extraídos das sessões de ACS de P1 e P3:

Exemplo 12:

- 15 **P1** – *Eu me sinto um Quixote, me sinto um vencedor, porque assim (+) dentro de nossa realidade aqui, dessa realidadezinha dessa escola, eu ouço muito pedido com relação, por exemplo:: a quem tá no segundo ou terceiro ano: “Professor, vem ensinar a gente”. Aí já os outros de baixo, do nono ano: “Professor, eu vou ser seu aluno.” E isso é o que? (+) É o pagamento que a gente recebe e que faz você se motivar para planejar aula, pra você ler, pra você estar todo tempo preparado para situações, né?/.../ Aí isso é o que gratifica a gente, mas eu acho que o nosso trabalho é por aqui mesmo, né? É nessa perspectiva mesmo, porque o mecanicismo faz parte da interação, /.../(Terceira sessão de autoconfrontação)*

Exemplo 13:

- 44 **P3** – *Eu me senti feliz, eu me senti muito feliz porque é isso que eu gosto de fazer ((choro)) Eu gosto de chegar na sala de aula (+) pegar os meus alunos do jeito que estão e dar uma aula e saber que eles gostam do que eu estou dizendo, que eles entendem (+) não tem dinheiro no mundo que pague isso /.../ (Segunda sessão de autoconfrontação- P3)*

A partir da fala de P1, entendemos que o professor, ao se comparar com Dom Quixote, personagem da literatura espanhola que enfrentou muitos desafios e perigos, evidencia que a prática docente é uma tarefa árdua, mas, o pedido dos alunos para que o professor-participante dê-lhes aula funciona como uma motivação para continuar a seguir com a sua profissão e vencer os desafios que surgem em meio à trajetória.

Nessa mesma direção de pensamento, Skliar (2010) explica que a relação de convivência é, por sua natureza, uma relação de embates entre corpos e de conflitos, e com a profissão de professor não é diferente, posto que o convívio diário com uma realidade difícil (baixo salário, salas de aulas lotadas, condições precárias de trabalho, entre outras) causa essa sensação conflituosa de tarefa árdua, mas que proporciona satisfação.

O docente também explicita que atividades vinculadas a práticas mecanicistas fazem parte do processo de interação. No entanto, estas são perspectivas de ensino de leitura opostas em que as práticas mecanicistas priorizam atividades de decodificação e reprodução de textos, conforme explicamos no capítulo 2, e não desenvolvem as habilidades e competências leitoras pelas quais os alunos serão

cobrados futuramente, ao se submeterem, por exemplo, ao Exame Nacional do Ensino Médio, enquanto o processo de interação permite que, ao mesmo tempo em que haja uma troca de informação e experiências, estas sejam desenvolvidas e acrescentadas seja pelo leitor ou autor do texto.

Já no exemplo 13, observamos a emoção na fala de P3, ao falar sobre sua prática de ensino. Ele também demonstra sua satisfação profissional, ao se ver executando sua tarefa, como comprova o trecho “eu me senti muito feliz porque é isso que eu gosto de fazer /.../ Eu gosto de chegar na sala de aula... pegar os meus alunos do jeito que estão e dar uma aula e saber que eles gostam do que eu estou dizendo”. Há no segmento acima transcrito verbos denominados de modalizadores apreciativos, que, conforme define Bronckart (2012 [1999], p.132), são aqueles que avaliam aspectos relativos ao conteúdo temático trazendo um julgamento “subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia”. Essa modalização apreciativa é marcada na fala de P3 pelo verbo gosto.

Retomando aqui o dizer dos professores-participantes sobre suas práticas de ensino de leitura notamos que o trabalho docente está inserido num contexto complexo e é marcado por dificuldades e impedimentos que se manifestam pelo desconhecimento de como desenvolver atividades de leitura, pela falta de comportamento adequado dos alunos, material didático e instância familiar, que não têm auxiliado a escola no desempenho do aluno. Porém, mesmo com esses entraves, os docentes conseguiram refletir sobre suas ações e perceberam a necessidade de mudarem suas próprias práticas de ensino, o que indica que o trabalho real também está pautado em uma intenção de realização ou aperfeiçoamento da tarefa a ser executada, a partir do fato de as sessões de ACS proporcionarem aos docentes uma autoavaliação referente às suas ações.

A análise dessa seção também aponta para a realização profissional revelada por P1 e P3, enfatizando que, embora a docência seja uma profissão árdua e, por vezes, rejeitada e discriminada por algumas pessoas da sociedade, eles demonstram

satisfação em realizar seu trabalho. Essa percepção do trabalho docente revela que a imagem que se faz do professor está deixando, ainda que aos poucos, de ser a do profissional incompleto e insatisfeito, dando lugar a um professor mais reflexivo, colaborativo, crítico e feliz com o seu trabalho.

Por meio da análise dos dados, na categoria *concepções de leitura que orientam o agir docente*, identificamos, na fala de P1 e P2, a concepção ascendente e na de P3 a noção de leitura enquanto prática social, compartilhada também por P2. No que tange à relação entre a perspectiva teórica e o agir docente, percebemos que os professores-participantes apresentam concepções diferentes de acordo com as ações que buscam desenvolver. Essa afirmação pode ser comprovada pela análise da fala de P2, posto que, ao falar sobre suas práticas de ensino, na entrevista, apresenta indícios de uma concepção vinculada à prática social, mas, ao rever na sessão de ACS uma atividade de leitura desenvolvida por ele, a visão teórica muda e o mesmo revela adotar a perspectiva ascendente. Tal fato, a nosso ver, é um dado significativo, pois os professores demonstram conhecer as teorias e, por isso, fazem suas adequações ou adaptações.

No que concerne à categoria referente *aos planos do agir que estão imbricados nas ações dos professores em suas práticas de ensino de leitura*, considerando que o trabalho é uma forma de agir e como tal é orientado por planos relacionados às intenções, motivos e aos recursos do agir, identificamos na fala dos professores-participantes os planos: motivacional, de ordem dos motivos interiorizados e de determinantes externos; o intencional, de ordem das intenções; e os recursos de ordem das capacidades mentais. Nesse sentido, percebemos que o trabalho dos professores-participantes com a leitura emerge de ações e objetivos tanto subjetivos quanto sociais.

A conclusão, a seguir, trará uma síntese das evidências encontradas neste capítulo, bem como responderá às questões propostas neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso desta pesquisa, buscamos investigar a configuração do agir docente nas práticas de ensino de leitura, tendo em vista que o trabalho do professor é o de propiciar meios que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Para atingir este objetivo, analisamos as falas dos docentes advindas das sessões de ACS e da entrevista semiestruturada.

Para dar suporte à análise da fala dos professores, nos ancoramos nos textos que circundam o trabalho com a leitura, discutindo as concepções e as possíveis ações que permeiam as práticas de ensino de leitura. Utilizamos, também, as contribuições advindas do ISD, no que concerne à compreensão do agir, e das Ciências do trabalho, especificamente da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, no que diz respeito à compreensão do trabalho docente.

Concebendo o agir docente como as variadas formas de intervenção humana, representadas em textos e discursos, que podem ser modificadas e transformadas de modo interativo, tomamos como forma de agir docente as práticas de ensino de leitura, entendidas como ações e atividades mobilizadas para desenvolver as competências e habilidades leitoras que auxiliam o aluno a se tornarem cidadãos críticos e reflexivos.

Com base nas noções, anteriormente citadas, acreditamos ter nos aproximado das respostas para as nossas questões de pesquisa, quais sejam:

- Quais concepções de leitura orientam o agir do professor no âmbito do Ensino Médio?
- Que(ais) planos do agir estão imbricados nas ações dos professores em suas práticas de ensino de leitura?
- O que os professores dizem sobre suas práticas de ensino de leitura?

Levando em consideração as perspectivas teóricas de leitura, pudemos identificar que as concepções que se fazem presentes nas falas dos professores-

participantes estão relacionadas à leitura enquanto prática social (interacionista) e a leitura perspectiva ascendente. A primeira refere-se ao processo interativo construído a partir da relação entre o autor-texto-leitor, evidenciando que atividade de leitura é uma prática social em que os participantes atuam de forma ativa (GARCEZ, 2000). Assim, notamos a partir dos dizeres dos docentes, especificamente dos de P2 e P3, elementos característicos dessa perspectiva teórica, as quais destacamos: o ato espontâneo e prazeroso da leitura e o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelos alunos a partir do meio social.

A outra concepção teórica, a ascendente, é concebida como um processo de decodificação dos signos linguísticos em que o sentido é construído a partir das partes texto (KATO, 1986). Identificamos na fala de P1, características pertencentes à referida perspectiva, a saber, processo de compreensão realizado a partir de leitura e releitura de partes textuais focando a extração das ideias do autor.

Assim, diante das constatações perante as falas dos professores-participantes da pesquisa, reconhecemos que as concepções de leitura orientam o agir docente, posto que as perspectivas teóricas auxiliam no desenvolvimento de atividades didáticas e pedagógicas utilizadas para trabalhar a leitura em sala de aula, assim, o agir docente está vinculado à propósitos didáticos.

Conferindo os resultados para a segunda pergunta de pesquisa, referente aos planos do agir que estão imbricados nas ações dos professores em suas práticas de ensino de leitura, as falas dos docentes revelaram que o agir é configurado por planos de ordem motivacional, intencional e dos recursos, que significam respectivamente: o por quê dos sujeitos realizarem determinadas ações ou atividades; para quê, com que finalidade e intenção o agir é realizado, e como, a partir de quais instrumentos ou capacidades as ações ou atividades foram desenvolvidas.

Ao desvelarmos os planos que orientam o agir docente, esclarecemos que os docentes procuram proporcionar meios para alcançar o objetivo das ações e atividades desenvolvidas por eles, ainda constatamos que estes parecem assumir um

papel de professores preocupados com a leitura, o que explica a recorrência dos planos de ordem individual.

No que concerne à terceira pergunta de pesquisa, referente ao que dizem os professores-participantes sobre suas práticas de ensino de leitura, estes evidenciaram que o trabalho real é permeado por obstáculos que dificultam o trabalho com a leitura, a saber, desconhecimento de como desenvolver atividades de leitura, falta de comportamento adequado dos alunos, material didático como único recursos disponível na escola e a instância familiar, que não tem auxiliado a escola no desempenho do aluno. A presença destas dificuldades no trabalho do professor permitiu a compreensão de que há no ambiente de atuação situações problemáticas que exigem do profissional da educação criar diferentes meios de intervenção para alcançar os objetivos traçados.

Além disso, pensando no contexto da escola pública, em nível de Ensino Médio, as dificuldades apresentadas pelos professores tornam-se mais sérias, pois os alunos saem da escola almejando uma profissão e o exercício de papéis sociais, tornando-se a leitura essencial para formar cidadãos críticos e reflexivos, sujeitos que opinam, reivindicam, buscam seus direitos perante a sociedade. Em outras palavras, o ensino de leitura contribui para a formação do sujeito social.

Ao falarem de suas práticas de ensino, P2 e P3 não se enxergam como profissionais “completos”, ao contrário, eles enfatizam que precisam melhorar suas ações, indicando assim uma possível reflexão docente acerca das práticas desenvolvidas em sala de aula. Contudo, P1, por sua vez, direcionou seu olhar para problemas externos e para o agir dos alunos, restringindo-se a falar sobre suas ações, revelando assim uma preservação da própria face que, destarte, indica uma não compreensão de processo de reflexão. Esse impasse acabou limitando as possibilidades do professor repensar suas aulas em virtude de uma exploração significativa dos conteúdos via leitura e suas estratégias.

Julgamos ter respondido às questões propostas para este estudo e evidenciamos que a configuração do agir docente nas práticas de ensino de leitura ocorre de modo complexo, uma vez que, mesmo os docentes revelando conhecer a importância de um ensino de leitura que considere as práticas sociais, ainda nos deparamos com um trabalho de leitura limitado à prática de decodificação, atividade tradicional e mecanicista que não desenvolve nos alunos as habilidades e competências leitoras, tão pouco o senso crítico e reflexivo que o discente do Ensino Médio precisa dominar para exercer seu papel de cidadão atuante na sociedade.

No entanto, mesmo com o cenário descrito, notamos que há sim esperanças para o ensino de leitura, pois vimos em nossa análise que os professores-participantes demonstram uma conscientização da necessidade de mudança referente às suas ações e, dependendo da maneira com que eles lidam com essa percepção, poderão criar meios de desenvolver práticas de ensino de leitura eficazes.

Frente à discussão tecida, no que tange à contribuição desta pesquisa para os estudos sobre práticas de ensino e formação docente no âmbito da LA, enfatizamos que este estudo pôde oferecer resultados que auxiliam a compreender o agir docente, do ponto de vista dos próprios professores. Sendo assim, buscamos ouvir e dar voz à minoria, as “vozes do sul” (Cf. MOITA LOPES, 2013). Nesse ponto, salientamos a necessidade de uma maior valorização do trabalho docente e de estudos reflexivos que procurem ouvir e auxiliar os professores, principalmente os da escola pública, para entendermos suas dificuldades, os conflitos e a realidade na qual eles estão inseridos.

Enquanto professora-pesquisadora, o estudo serviu de base para que eu pudesse fazer também uma autoreflexão sobre as minhas ações enquanto docente. Inúmeras foram as vezes que pude me enxergar naqueles professores e compartilhar de situações conflitantes que as teorias não explicam e junto com estas situações surgiram também questionamentos que me fizeram repensar a profissão por mim escolhida. Mas, ao ver a vontade de contribuir com a educação manifestada por

aqueles professores e por acreditar que a educação é o caminho para termos um futuro melhor e para sanarmos vários problemas sociais, tais questionamentos serviram de motivação para que eu continuasse a trilhar o caminho da docência. Assim, concordamos com Dantas (2014, p.165), ao explicar que “pesquisar é poder entrar no espaço do outro, observar suas observações, refletir junto e, de maneira singular, aprender com ele”.

Por fim, retomando as palavras de Rubem Alves (2008), apresentada na epígrafe deste trabalho, reforçamos a necessidade de pesquisas que busquem compreender e contribuir para transformações das ações docentes. Por isso, estudos que envolvem processos reflexivos auxiliam a conscientização docente e possibilitam que eles passem pelo fogo da flexibilidade, pois

[...] Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca,
para sempre.
Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando
passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida
inteira. São pessoas de uma mesmice e dureza assombrosa. Só que elas não
percebem. Acham que o seu jeito de ser é o melhor jeito de ser. [...]
(Rubem Alves)

REFERÊNCIAS:

ALVES, Maria de Fátima. **Da repetição para a aprendizagem**: desenvolvimento cognitivo por meio da Interação. Veredas (UFJF. Online). v. 02, 2007, p.71-91.

_____. **Construção de conceitos em sala de aula**:saber transmitido x saber construído. DLCV. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (UFPB), v. 06, 2008, p. 71-91.

_____. Concepções e práticas de ensino de leitura. In: ALVES, Maria de Fátima. CORDEIRO, Fabíola; RIBEIRO, Roziane Marinho. **Formação de Mediadores de leitura**: Caderno de Teoria e Prática. Campina Grande (PB): Editora da UFCG, 2011.

_____; RIBEIRO, Roziane Marinho. **Formar professores mediadores de leitura na educação básica**: é possível vencer este desafio na formação continuada? Revista Semestral da Associação Brasileira de Leitura. Leitura: Teoria & Prática. Campinas/SP: Global. ano 1, num. 58, Junho, 2012, p. 97-106.

ALVES, Rubem. **A pipoca**. Campinas: Jornal Correio Popular, 27/05/2005. Disponível em: <http://www.releituras.com/rubemalves_pipoca.asp> Acesso em 14/04/2016, às 20:31h.

AMIGUES, Réne. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 37-53.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOSA, Daniela. **A imagem esfacelada do professor**: um estudo em textos de revistas. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARRICELLI, Emerlinda. **A reconfiguração pelos professores da Proposta curricular de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade de São Paulo, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BATAUS, Vanessa. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelin Simões. **Leitura literária em sala de aula**: a prática colaborativa no ensino de estratégias de leitura. Revista profissão docente. UNIUBE, v. 13, n,27, 2013, p.45-56. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br>

BULEA, E; LEURQUIM, E. V.L.F; CARNEIRO, F.D.V. O agir do Professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: LOPES, M.A.P.T, CRISTOVÃO, V.L L. (org.) **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.109- 132.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Publicação: 2015. Acesso em: 25 de janeiro 2016 às 18:20h.

BRONCKART, Jean Paul.; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 132-163.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 203-229.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.

CORACINI, Maria. José Rodrigues Faria. Concepções de leitura na pós-modernidade. In: CARVALHO, Regina Celi; LIMA, Paschoal (org.). **Leitura**: múltiplos olhares. São Paulo: Mercado de Letras, 2005, p. 15-44.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Tradução: Adail Sobral. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. et al. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Paris, n. 146, 2001, p. 17-25

_____. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de psicologia social do trabalho**. v. 9, n.2, 2006, p.99-107.

_____. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, Vera. Lúcia. Lopes. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: _____. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 3-12.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. Dissertação de mestrado, UFPB- CCHLA, 2014.

DIAS, Sandra Maria Araújo. **O trabalho do professor iniciante no estágio supervisionado em língua inglesa: uma atividade educacional à luz do ISD e da pesquisa narrativa**. Tese de doutorado, UFPB-CCHLA, 2014.

DOLZ, Joaquim. **Ecrire pour lire**, GYmnasium Helveticum. Zürich(Suisse), n.1, 1996, p. 7-12.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

DREY- Rafaela Fetzner. **Reflexões sobre o agir docente**: o trabalho representado através da autoconfrontação. In: VIII Encontro do CELSUL – Círculo de estudos Linguísticos do Sul, Porto Alegre, 2008. Anais... Porto Alegre: 2008.

FAÏTA, Daniel. **La conduite du TGV**: exercices de styles. Champs visuels, Marseille, n.06, 1997, p. 75-86.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A construção social da leitura**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, no 5. Brasília, março de 2000, pp. 5-7.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: _____. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007, p. 63-73.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**. Lifeworld and sistem: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press. Vol. 2, 1987.

HILA, Claudia Valéria. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais**: da didática da língua aos objetos de ensino. São Carlos (SP): Claraluz: 2009.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramentos. In: KLEIMAN, Angela. B. (Orgs.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. **A formação do professor**: Perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

_____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 9 ed., 2004.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 23-36.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D & PARAÍSO, M. **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 63-86.

LACOSTE, Michèle. Paroles, activité, situation. In: BOUTET, Josiane (Org.). **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995, p. 23-44.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em Crise na Escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto, 1982.

LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura: leitor, texto e interação social. In: _____. **O ensino da leitura e da produção textual**. Pelotas, Educatp, 1999, p. 13-37.

LEPLAT, Jacques. **La psychologie ergonomique**. Paris: Puf, 1980.

_____. Les représentations fonctionnelles dans le travail. **Psychologie française**. Nancy, n. 30, 1985, p. 269-275.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre o trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 333f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Eduel, 2004.

_____; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros**: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão, v.6, n.3, set/dez, 2006, p. 547- 573.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZILLO, Tânia Maria de Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem.** 2006. 177 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [2006].

MEDRADO, Betânia Passos. Espelho, Espelho Meu: **Um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

_____. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. (Orgs.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva Interacionista Sociodiscursiva.** Campinas: Pontes, 2011, p. 21-36.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-122.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da.(Org.) **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel (Orgs.) **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

OLIVEIRA. Claisy Maria Marinho-Araújo, CYNthia Bisinoto Evangelista de. **A relação família-escola; intersecções e desafios Estudos de Psicologia.** Campinas. Jan./Mar. 2010.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

POPPER, Karl. **La connaissance objective.** Paris, Editions Complexe, 1972.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética.** São Paulo: Parábola 2003

RAMOS, Fabiana. **O agir docente em textos prescritivos do ensino médio: o professor de português em foco.** Revista Prolíngua. Vol. 08, Número 1, Jan/jun, 2013.

RICOEUR, Paul. **La Sémantique de l'Action**. Paris, ed. C. N. R. S. 1977.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **A autoconfrontação simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças**. 2010. 165f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010a.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. As (re)configurações construídas sobre o agir do professor em relatórios de estágio. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva Interacionista Sociodiscursiva**. Campinas: Pontes, 2011b, p. 129-156.

ROJO, Roxane. Rodrigues. **Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo:SEE, CENP, 2004.

SÁNCHEZ, Natalia Labella. **As provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos**. 2007, 217f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Londrina, 2007.

_____. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina:UEL, 2008, p. 201-220.

SAUJAT, F. Co-analyse de l'active enseignante et développement de l'expérience: Du travail de chacun au travail de tous et retour. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**. Paris, n. 146, 2001, p. 87-89.

_____. Systèmes d'apprentissage: systèmes d'évaluation. 2002. Thèse (Doctorat)- Université de Provence, Provence, 2002.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p.3-34.

SIGNORINI. Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.

SILVA, Adriana da. Reflexões sobre as concepções de leitura de alunos de mestrado. In: BARCELOS, A.M. F. (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Vol. 13, Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 47-65.

SOARES, Magda Becker. Novas **práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura**. Educação e Sociedade. v. 23. n. 81, Dez. 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUSA, Renata Ferreira de. **O agir docente em relatórios de estágio de língua inglesa: o que dizem professores em formação inicial**. Dissertação de mestrado, UFPB- CCHLA, 2014.

SKLIAR, Carlos. Los sentidos implicados em el estar-juntos de La educación Revista Educación Pedagogía. Argentina, vol.22, n. 56. Jan./Abril. 2010, p. 101-111.

VEÇOSI, Cristiano Egger. CORRÊA Marcia Cristina. Representações do agir docente em textos de acadêmicos de um curso de licenciatura em Letras. In: **Formação inicial do professor de língua portuguesa**. Revista Letras. v. 22, n. 44, Jan./Jun. 2012.

VENDLER, Zeno. **Linguistics in philosophy**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1967.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1953 [1975]. (Coleção Os Pensadores, v. XLVI).

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DESTINADO A PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

“O TRABALHO COM A LEITURA NO ENSINO MÉDIO E O AGIR DOCENTE: RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO”

Dados de identificação: Curso: _____ Ano em que iniciou a ensinar na escola: -----
Turno em que ensina: ----- Disciplinas que ensina: ----- Disciplina(s) que está ensinando neste período 2015.1: ----- Há quanto tempo ensina: -----

- 1- Para você o que é leitura?
- 2- Que concepção teórica de leitura orienta o seu trabalho em sala de aula?
- 3- Com que função a leitura é trabalhada em sala de aula?
- 4- Como você descreveria sua prática de ensino de leitura?
- 5- Dentro de seu trabalho com a leitura, que aspectos desta prática você privilegia?
- 6- Diante dos problemas/dificuldades com a leitura em sala de aula, qual é a sua postura?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um termo de consentimento para a realização da pesquisa “O TRABALHO COM A LEITURA NO ENSINO MÉDIO E O AGIR DOCENTE: RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO”, desenvolvida por STEPHANIE ANDRADE SOUZA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Prof. Dra. Maria de Fátima Alves, neste estabelecimento de ensino.

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre o trabalho dos professores de língua materna do ensino médio com o ensino de leitura e; específicos: a) Verificar que concepção teórica de leitura, enquanto é adotada pelos professores do ensino médio; b) Analisar que relação é efetivada entre a perspectiva teórica adotada pelo professor e as práticas de leitura desenvolvidas por estes no espaço de sala de aula, e; c) Observar e analisar como os professores de língua materna do ensino médio, após a autorreflexão reconfiguram suas práticas de ensino de leitura, no espaço da sala de aula.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de participar de uma entrevista semiestruturada sobre o ensino de leitura e de permitir a filmagem das aulas para o uso desta pesquisa. Também solicitamos a sua autorização para apresentar os dados coletados através da entrevista, das observações e das gravações das aulas para mostrar os resultados deste estudo em eventos na área de Linguística e Linguística Aplicada e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação de resultados, os nomes de todos os sujeitos serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios.

Aproveitamos para informar ao participante sobre os riscos e benefícios desta pesquisa. Benefícios: A pesquisa contribuirá teórica e metodologicamente para futuros estudos que tenham como foco a leitura e para reflexão docente sobre o redimensionamento de práticas de ensino de leitura. Riscos: A referida pesquisa tem como risco a exposição, a quebra de sigilo e o constrangimento aos sujeitos participantes da pesquisa, porém, este documento atesta a confidencialidade, o sigilo e a seriedade da pesquisa a ser realizada.

Esta pesquisa foi enviada e apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que se encontra instalada no seguinte endereço: CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. Telefone: (83) 2101-5545.

Esclarecemos que sua participação é voluntária e o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora STEPHANIE ANDRADE SOUZA, no endereço Rua Lindolfo de Albuquerque, 898, Rocha Cavalcante, CEP: 58423-200, Campina Grande, Paraíba, ligar para o telefone celular (83) 8850-6334 ou enviar e-mail para stephanie.andrade91@hotmail.com.

AUTORIZAÇÃO

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa e dou o meu consentimento para a realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Participante da pesquisa- Participante 1

Participante da pesquisa- Participante 2

Participante da pesquisa- Participante 3

Atenciosamente,

STEPHANIE ANDRADE SOUZA- Pesquisadora responsável

Campina Grande, PB de 28 de Abril de 2015.

ANEXOS

ANEXO A

NORMAS UTILIZADAS PARA TRANSCRIÇÃO DO *CORPUS*¹⁰

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES¹¹
Fala simultânea	[[[[Vamos rever a cena /.../ (P1)
Sobreposição de vozes	[x
Pausa	(+)	/.../ Isso (+) são atividades que ajudam os alunos (P2)
Dúvidas e suposições	(-----)	x
Truncamentos bruscos	/	/.../ é/tava conversando (P1)
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	
Alongamento de vogal	::	Assim,é::: difícil (P2)
Comentários do analista	((comentários))	Você tá dando aula aí eles ((os alunos)) (P1)
Silabação	-----	x
Sinais de entonação	“ou ‘	x
Repetição	<i>Reduplicação da palavra</i>	/.../ ainda (+) ainda assim é divertido/.../ (P3)
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	<i>Ah, eh,oh, ih::, mhn, ahã, entre outros.</i>	Ah, eu estou preocupado/.../ (P2)
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	<i>... ou /.../</i>	/.../ E ontem eu assisti até, eu assisti uma oficina /.../

¹⁰ Conforme Marcuschi (2001).

¹¹ Exemplos extraídos do nosso corpus.

ANEXO B

PARECER EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO COM A LEITURA NO ENSINO MÉDIO E O AGIR DOCENTE: RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO

Pesquisador: Stephanie Andrade Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45602815.8.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.365.396

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de natureza Etnográfica, na área de Linguística Aplicada;- Os sujeitos serão professores de escolas públicas do Ensino Médio da cidade de Campina Grande. Insere-se no âmbito da Linguística Aplicada e terá como suporte teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e os estudos provenientes da Clínica da Atividade. Em

relação aos fundamentos metodológicos, esta pesquisa se caracteriza como etnográfica de abordagem qualitativa e os dados serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas, anotações (espécie de diário de campo) e filmagem de aulas. Os sujeitos envolvidos na pesquisa serão três professores de língua materna do ensino médio da cidade de Campina grande.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Geral: Identificar as práticas do ensino de leitura dos professores do ensino médio, atentando para (re)configurações de práticas de ensino dos professores, após as sessões de autoconfrontação.

Objetivo Secundário:

Específicos: a) Verificar que concepção teórica de leitura, é adotada pelos professores do ensino médio; b) Analisar que relação é efetivada entre a perspectiva teórica adotada pelo professor e as práticas de leitura

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.365.396

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_487595.pdf	10/12/2015 23:16:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO_MODIFICADO.docx	10/12/2015 23:11:38	Stephanie Andrade Souza	Aceito
Outros	Carta_Resposta_PARECER_CONSUBTANCIADO.docx	10/12/2015 23:10:39	Stephanie Andrade Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Modificado.docx	10/12/2015 22:39:18	Stephanie Andrade Souza	Aceito
Outros	Declaração institucional 3- Stephanie Andrade.jpg	27/05/2015 20:07:28		Aceito
Outros	Declaração institucional 2- Stephanie Andrade.jpg	27/05/2015 20:07:14		Aceito
Outros	Declaração institucional 1- Stephanie Andrade.jpg	27/05/2015 20:06:57		Aceito
Outros	Declaração de compromisso- Stephanie Andrade.jpg	27/05/2015 20:06:16		Aceito
Outros	Declaração de resultados- Stephanie Andrade.jpg	27/05/2015 20:05:44		Aceito
Outros	Entrevista para os Docentes- Stephanie Andrade.docx	28/04/2015 11:27:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto - Stephanie Andrade (1).docx	28/04/2015 11:26:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- OFICIAL.docx	28/04/2015 11:26:27		Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto- Stephanie Andrade.pdf	31/03/2015 20:17:42		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não