RESSIGNIFICANDO SENTIDOS DE LEITURA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS DIFERENTES ÁREAS DO ENSINO MÉDIO

Marlene Ribeiro da Silva Graciano*

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo criar contextos crítico-colaborativos para discutir os sentidos e significados atribuídos, por um grupo de professores de diferentes áreas, à leitura. Fundamentou-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. O estudo está inserido no campo da Linguística Aplicada, tendo como metodologia a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Os procedimentos utilizados para a coleta e produção de dados foram entrevistas semiestruturadas iniciais, videogravações de aulas e sessões reflexivas coletivas. Os dados produzidos foram analisados em seus aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos. Os resultados revelaram que as relações constituídas entre os participantes possibilitaram a ressignificação dos professores quanto às práticas de leitura e aos papéis de aluno e de professor, bem como a transformação nos seus modos de agir.
Palavras-chave: Leitura nas diferentes áreas; Formação continuada; Ressignificação de papéis de professor e de aluno.

Abstract: This research aimed to create critical-collaborative contexts to discuss the meanings and meanings attributed to reading by a group of teachers from different areas. It was based on the Socio-Historical-Cultural Activity Theory. The study is inserted in the field of Applied Linguistics, having as methodology the Critical Collaboration Research (PCCol). The procedures used for the collection and production of data were initial semistructured interviews, class video recordings and collective reflexive sessions. The data produced were analyzed in their enunciative, discursive and linguistic aspects. The results revealed that the relations established between the participants allowed the teachers to re-signification regarding reading practices and the student and teacher roles, as well as the transformation in their ways of acting.
Keywords: Reading in different areas; Continuing education; Resignation of teacher and student roles.

1 Introdução

Este artigo discute os sentidos e significados atribuídos à leitura por um grupo de professores de diferentes áreas do Ensino Médio, em suas práticas educativas com a utilização da leitura como instrumento no processo ensino-aprendizagem. Discute, também, as transformações inseridas na prática pedagógica desses professores, a partir de discussões em um projeto de formação contínua, desenvolvido em turmas do Ensino Médio de um Instituto Federal.

Parte da necessidade de repensarmos duas questões: os modos como a leitura vem sendo utilizada nas salas de aula nas diferentes disciplinas e os contextos criados para formação contínua de professores que atuam no Ensino Médio com foco no papel de professor e aluno nas atividades de leitura desenvolvidas na escola.

As descrições sobre estudos com leitura apontam que as pesquisas, ora são direcionadas à formação do grupo gestor, ora buscam as representações de professores no trabalho. As direcionadas à formação de professores para o trabalho com a leitura, estão voltadas para o ensino fundamental como foco principal. Frente a esse quadro, destaca-se a relevância desta pesquisa direcionada à formação de professores que atuam no ensino médio, de modo a contribuir com a formação de seus alunos para o uso da leitura no desenvolvimento das capacidades organizativas no processo de buscar, compreender e produzir conhecimento, conforme necessidade reconhecida pelo Pacto Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

*Doutora em Linguística Aplicada-PUC-SP. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. marlenersgraciano@gmail.com

Definiu-se, assim, o objeto de reflexão desta pesquisa em formação contínua de professores das diferentes áreas do Ensino Médio: a criação de contexto crítico e colaborativo que possibilite aos professores repensarem a utilização de leitura em suas práticas didáticas, o que a insere nas discussões teórico-metodológicas da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, com base nas discussões de Vygotsky(1930-1934) e de Leontiev(1977).

Nessa perspectiva, a formação de professores tem como finalidade propiciar a compreensão e transformação de práticas pedagógicas, com base nas questões centrais da comunidade escolar em que a escola está inserida. Adotou-se, para tanto, como objetivo deste estudo, criar contextos de formação que possibilitassem a organização de relações colaborativo-críticas entre professores e pesquisadora para a compreensão e a transformação dos sentidos e significados atribuídos aos processos e práticas de leitura no contexto escolar.

Esse objetivo foi norteado pela seguinte questão: Quais sentidos e significados atribuídos à leitura e aos papéis de aluno e de professor, pelos professores das diferentes áreas do Ensino Médio participantes na pesquisa, emergem das entrevistas individuais, das aulas e discussões com os professores nas sessões reflexivas?

Esta pesquisa está, assim, inserida no campo da Linguística Aplicada, que entende a linguagem, tal como discutida por Vygotsky(1930-1934) como central para a criação de contextos de reflexão crítica que possibilitem transformações.

2 Discussão teórica

2.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

A Teoria da Atividade embasa a organização e condução desta pesquisa que está, centralmente, apoiada nas discussões de Vygotsky (1930, 1934), expandidas por Leontiev (1977) e Engeström (2008, 2009), entre outros pesquisadores. Como apontado por Vygotsky, a atividade é o princípio organizativo da constituição da consciência, e central para a compreensão das relações entre os sujeitos em contextos sócio-histórico-sociais determinados.

Leontiev (1977) expandiu o conceito de atividade ao considerá-la um sistema do coletivo, no qual o objeto em construção e o motivo em agir estão baseados nas necessidades individuais e coletivas. O foco para ele não estava no sujeito, mas no objeto orientado a um resultado. Leontiev(1977) faz uma distinção entre atividade, ações e operações, e discute a relação dialética entre essas unidades na produção do objeto da atividade coletiva. Leontiev(1977) retomou a noção de atividade de Vygotsky, mas focando no objeto, no qual está inserido o motivo, que contém os sentidos pessoais, desejos e necessidades.

Com base na mediação instrumental e semiótica discutida por Vygotsky (1930) e na atividade coletiva orientada ao objeto, como discutido por Leontiev (1977), Engeström (2008, 2009) retoma os estudos de Leontiev e "sustenta que o foco do estudo da mediação deveria ser na sua relação com os outros componentes de um sistema de atividade" (DANIELS, 2008, p. 170).

Engeström (2009) ressalta que, para que a pesquisa fundamentada na Teoria da Atividade seja relevante, deverá influenciar realmente a vida das pessoas e possibilitar o engajamento dos participantes nas transformações sociais, na análise das transformações propiciadas, o que dá à pesquisa uma característica intervencionista.

Os escritos de Vygotsky (1934) foram a base central, nesta pesquisa, para a organização e compreensão da formação de professores e da leitura como instrumento mediador das relações no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. A discussão sobre os conceitos de mediação e de ZPD na relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento possibilitam a compreensão da transformação dos sentidos e significados que apoiaram as ações da pesquisadora-formadora e dos professores.

A zona de desenvolvimento proximal é um construto teórico de Vygotsky, conceituado inicialmente como a distância entre o nível de desenvolvimento potencial, em que a resolução dos problemas é feita com a orientação ou em colaboração de uma pessoa mais capaz e o desenvolvimento real, quando o sujeito soluciona os problemas de forma independente (VYGOTSKY, 1934). Esta definição vem sendo usada e reproduzida por diversos estudiosos, mas também expandida por outros pesquisadores como Newman e Holzman (1993/2002) e Magalhães (2009).

Enfocando o conceito de ZPD como fundamental na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, Newman e Holzman (1993/2002) a definem como a prática da metodologia instrumento-e-resultado[1], sendo um espaço coletivo para "o tornar-se", isto é, uma atividade que possibilita às pessoas tornarem-se diferentes do que são em sua totalidade. Na mesma direção, Magalhães (2009, p. 7) conceitua ZPD como um movimento dialético de colaboração e criticidade criativa, um espaço de ação e conflito que possibilita aprendizagem e desenvolvimento.

Também Daniels (2008), apoiado nas discussões de Engeström (2008), discute a ZPD como um espaço da aprendizagem expansiva que envolve a criação de novos conhecimentos e novas práticas. Como aponta o autor, trata-se de um movimento dialógico de transformação expansiva, que envolve a produção de novo conhecimento e novas práticas.

Central nesta discussão é, também, o conceito de mediação, que Vygotsky (1934) apresentou na discussão de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. O autor salienta que os indivíduos constituem-se na interação com outros, nos contextos de suas experiências em relações mediadas por artefatos culturais, dos quais a linguagem é o mais importante. É, de fato, a apropriação dos artefatos culturais que possibilita o desenvolvimento.

Os conceitos de sentido e significado são centrais na obra de Vygotsky e essenciais a este estudo. Isso porque este trabalho teve como objetivo criar contextos de formação que possibilitassem a organização de relações colaborativo-críticas entre professores e esta pesquisadora para a compreensão e a transformação dos sentidos e significados atribuídos aos processos e práticas de leitura no contexto escolar.

Vygotsky (1934) discute o significado como uma unidade analítica do pensamento verbal na compreensão da relação entre pensamento e linguagem na constituição da consciência. Essa relação é considerada um processo em movimento constante de idas e vindas entre pensamento e linguagem. Dessa forma, o discurso é construído de fora para dentro e de dentro para fora, em movimento contínuo, pois sua natureza é determinada pelo processo sócio-histórico-cultural.

O significado é uma produção social com relativa estabilidade, apropriado pelos indivíduos nas experiências desenvolvidas pelas gerações que os precederam. Apesar de ser um sistema mais estável e coletivo, não se configura como uma associação estática e simples, mas que está em constante transformação, motivada pela relação entre os sujeitos. Diferentemente do significado, que tem como atributo uma relativa estabilidade, o sentido não é estável e, como salienta Vygotsky (1934/2001, p. 181), é "a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência" dos indivíduos. Há, para o autor, entre sentido e significado uma relação dialética em que o sentido é considerado o modo como os significados historicamente estabilizados são internalizados e externalizados por cada indivíduo.

Segundo Leontiev (1977), a diversidade de sentidos se deve às diferenças sócio-histórico-culturais que surgem de diferentes sociedades, nas quais os sujeitos têm motivos

[1]Newman e Holzan(2209) com base em Vygotsky considera instrumento-para-resultado como o método utilizado com foco no resultado, podendo ser qualquer instrumento. Já o Instrumento-e-resultado a metodologia é única e forjada no processo para mudar a totalidade do indivíduo, transformações no plano da consciência. É uma atividade prático-crítica.

sociais e interesses divergentes. Desse modo, o sentido pode não ser compreendido como individual, mas constituído de um conjunto de interesses de determinados grupos sociais.

Em resumo, as relações entre os sujeitos na atividade, mediadas por artefatos culturais, possibilitam que os diferentes sentidos pessoais e significados coletivos e cristalizados sejam trazidos, questionados, mantidos ou transformados nas relações. O objetivo é criar relações em que os sujeitos ressignifiquem sentidos e os compartilhem, transformando-os, o que possibilita desenvolvimento aos participantes.

Como já dito anteriormente, com base no pensamento vigotskyano, a ressignificação é mediada pela linguagem na interação com outros, nos contextos de suas experiências. Fundamentando-se em Vygotsky (1930, 1934) a organização da linguagem na formação colaborativa, crítica e reflexiva dos professores é objeto de estudo de Magalhães (2004) apresentada nas duas seções seguintes.

2.2 Reflexão-crítica e colaboração-crítica: conceitos centrais no processo de formação de professores

Segundo Magalhães (2004, p. 56), a linguagem nas relações entre professores na escola raramente está organizada pela colaboração crítica. Geralmente os professores discordam das ações de seus colegas sem explicitar que argumentos teórico-práticos apoiam a discordância; em lugar disso, sugerem recomendações práticas e atividades bem sucedidas, no micro contexto da sala de aula. Essa forma de reflexão – sem o aporte da teoria – não se constitui uma produção coletiva de significados, apenas uma "discussão utilitária", o que não permite a compreensão das práticas e do contexto particular de ação. Portanto, não constrói a base para que os professores possam refletir sobre as suas escolhas e seu significado em relação aos objetivos propostos e à aprendizagem dos alunos.

Magalhães (2004, p. 50) defende um rompimento com propostas de formação de professores "com foco em organizações individuais e no autoritarismo, isto é, com decisões tomadas por formadores sem levar em conta o contexto particular dos participantes e os discursos locais". A autora propõe que os contextos de formação reorganizem as ações de linguagem usadas na análise das práticas de sala de aula para que estejam baseadas no diálogo crítico. Para ela, "práticas que propiciam contextos para que os professores se apropriem de uma teoria de linguagem não são organizações usualmente enfocadas no contexto escolar" e "construir esses contextos não tem sido fácil" (MAGALHÃES, 2004, p. 57; 62). Também enfocando essas discussões e no intuito de construir contextos críticos, pesquisadores como Fullan e Hargreaves (2000) e Magalhães, desde 1990, entre outros, têm discutido a colaboração como um processo relacional que pode propiciar espaços para a reflexão crítica e transformação de totalidades.

Fullan e Hargreaves (2000) ressaltam, no entanto, que a colaboração nem sempre se constitui como uma prática reflexiva sistemática, apontando o trabalho cooperativo centrado na ação e baseado na sala de aula como um grande desafio. A colaboração pode constituir-se de forma estática e configurar-se como uma "colaboração confortável", em que o que se faz é dar conselhos, trocar atividades e dicas, compartilhar material, de acordo com a racionalidade técnica. No entanto, esse tipo de colaboração "não atinge o propósito mais amplo e o valor do que é ensinado e como é ensinado", não caracterizando, assim, uma prática reflexiva e crítica.

Os autores afirmam que "para atingir uma mudança profunda e duradoura", deve-se ir além da cooperação que compartilha experiências, além da reflexão localizada. Declaram que "colaborações eficientes operam no mundo das ideias, no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho árduo em conjunto, que busca implementar melhorias e avaliar seu mérito" (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p. 76).

Nesta pesquisa, a perspectiva adotada na criação de contextos de formação de professores foi a da colaboração crítica (MAGALHÃES, 2010, 2011), com o objetivo de criar relações crítico-colaborativas. A colaboração crítica é uma categoria que envolve relações dialógicas e dialéticas, em que são centrais os conceitos de alteridade, intencionalidade na ação, em falar, ouvir e ser ouvido, respeito, interesse, reciprocidade e compartilhamento, possibilitando que os participantes vejam a si mesmos engajados em uma tarefa conjunta (MAGALHÃES, 2011).

A criação de contextos de colaboração-crítica na escola, formar professores críticos num processo crítico-reflexivo, nesse quadro, requer que os formadores repensem a organização das ações de linguagem, estabelecendo relação entre teoria e prática, de modo que os professores possam se distanciar e questionar as práticas cotidianas que geralmente não são questionadas. Para conseguir esse intuito, declara Magalhães (2004), é necessário propiciar aos professores novas formas de organizações discursivas para que eles, ao se apropriarem delas, possam descrever e avaliar as práticas de sala de aula, compreendendo os diferentes papéis dos participantes nesse questionamento e na construção colaborativa de significações.

Magalhães (2004) defende a necessidade de se criar contextos coletivos de reflexão que propiciem aos professores analisar e compreender a linguagem em sua materialidade, bem como as escolhas teórico-metodológicas feitas em sala de aula, inclusive reconhecendo a que interesses elas servem. A pesquisadora destaca a necessidade de envolver professores e pesquisadores na compreensão dos conflitos entre as intenções e ações, como proposto por Kemmis (1987) e por Smyth (1992). Nessa direção, Smyth (1992), com base nas discussões teórico-metodológicas de Freire (1970), propõe que se trabalhe, como centrais, as ações de *descrever*, *informar*, *confrontar*, *reconstruir* e suas relações com diferentes tipos de perguntas, para a construção de um contexto crítico-reflexivo de formação de professores.

Magalhães (2004, p. 57-58) discute a importância das quatro ações propostas por Smyth (1992) com base em Freire (1970), salientando que elas organizam a reflexão crítica, mas não devem ser consideradas hierarquicamente. São elas: *descrever* (O que fiz?), *informar* (O que agir desse modo significa?), *confrontar* (Como cheguei a ser assim? Qual a função social desta aula, neste contexto particular de ação? Que tipo de aluno estou formando? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania?) e *reconstruir* (Como posso agir diferentemente?).

Também enfocando essas discussões e no intuito de construir contextos críticos, pesquisadores como Fullan e Hargreaves (2000) e Magalhães, desde 1990, entre outros, têm discutido a colaboração como um processo relacional que pode propiciar espaços para a reflexão crítica e transformação de totalidades.

Magalhães(2004) salienta que as discussões de Smyth(1992) são base importante para a criação de um espaço, a que denomina Sessão Reflexiva, em que as ações acima apontadas medeiem criticamente a reflexão sobre as práticas didáticas e os interesses a que servem quanto a manter ou a transformar realidades. As sessões reflexivas, quando propiciam o *confrontar* entre as práticas e as teorias que as *informam*, também são apontadas por Horikawa (2006) como espaços que permitem aos professores ter consciência e controle de seus saberes, ou seja, apropriar-se do processo de reflexão.

Essa perspectiva de linguagem que analisa a organização das ações de linguagem em contextos de reflexão crítica, além de propiciar aos participantes a conscientização de suas práticas pedagógicas, constitui-se também um apoio teórico aos pesquisadores contrários à utilização da linguagem unidirecionada, monológica, em contextos de formação, em que um fala para o outro ouvir e interpretar. Na visão dialógica, de linguagem como prática discursiva, pesquisadores e professores negociam e constroem juntos explicações e

compreensões das contradições surgidas entre suas intenções e ações, buscando sua ressignificação.

Portanto, é importante retomar a compreensão da linguagem como instrumento que medeia as relações humanas, "como meio pelo qual e no qual se constrói a intercompreensão entre os participantes de uma interação voltada ao entendimento e ao desenvolvimento autorreflexivo dos envolvidos na ação comunicativa" (MAGALHÃES, 2004, p. 55). Segundo Magalhães e Oliveira (2011, p. 111) "a colaboração crítica supõe uma prática que visa à articulação entre eu, outro e outros, num processo constante e recursivo de transformação dos participantes e dos contextos escolares", a partir da alteridade presente nos diferentes sentidos e significados, expressos por vozes sociais também diversas.

2.3 Linguagem: argumentação e colaboração em contextos escolares

Dois conceitos são fundamentais na organização da linguagem e das relações: colaboração e argumentação. O conceito de colaboração é fundamental na produção de relações idealizadas por mediar a produção compartilhada de significados que são negociados discursivamente, por meio da organização argumentativa da linguagem, visando a superar "perspectivas dogmáticas e/ou autoritárias advindas tanto dos sentidos pessoais como dos significados historicamente cristalizados" (LIBERALI, 2011, p. 49).

Assim, é fundamental o papel do formador como criador de espaços em que se possa expandir a compreensão dos sentidos dos participantes, para que surjam novos significados. As relações estabelecidas com base na argumentação permitem que todos os participantes se envolvam para compreender a si mesmos e aos outros.

A argumentação, na perspectiva da colaboração-crítica, é compreendida por Liberali (2013, p. 108) como "produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados e relevantes para a comunidade".

A produção de novos significados compartilhados no decorrer da formação é questão central neste estudo e tem na linguagem da argumentação um instrumento importante na negociação colaborativa dos diferentes sentidos pessoais e significados coletivos cristalizados. Isso porque a argumentação possibilita a criação de ZPD para a discussão entre as diferentes compreensões dos sentidos dos sujeitos da interação e a produção compartilhada de novos significados, bem como a restrição e a ampliação dos sentidos, a manutenção de importantes aspectos de significados partilhados e a expansão do objeto/motivo (LIBERALI, 2011).

As relações entre os sujeitos na atividade, mediadas por artefatos culturais, possibilitam que os diferentes sentidos pessoais e significados coletivos e cristalizados sejam trazidos, questionados, mantidos ou transformados nas relações(VYGOTSKY, 1930, 1934). O objetivo é criar relações em que os sujeitos ressignifiquem sentidos e os compartilhem, transformando-os, o que possibilita a produção de nova totalidade, isto é, desenvolvimento aos participantes e a expansão do objeto/motivo(LEONTIEV, 1977).

Mateus (2013), com base em Emmelet al. (1996) e Nagda et al. (2013), distingue as diferentes epistemologias de argumentação, muito comuns em contextos escolares. Dentre outras características a autora sintetiza os 3 tipos de argumentação: *Argumentação como debate*, que é combativa, dois lados opostos tentam provar os erros um do outro. Defende pressupostos como verdades; *Argumentação como discussão:* Conceitual: diferentes pontos de vista contribuem para produção de noções abstratas e verdades coletivas. Expressa contribuições individuais, valorizadas por serem as posições certas, claras, inteligentes e polidas; *Argumentação como diálogo,* que é Colaborativa: múltiplos pontos de vista, trabalham a favor de uma compreensão compartilhada. Revela pressupostos para serem reavaliados.

Em resumo, a criação de contextos reflexivo-críticos e de colaboração crítica ocorrem quando os participantes se apropriam de novas organizações discursivas, por meio da argumentação, compreendida como instrumento-e-resultado. A argumentação colaborativa é, pois, entendida como diálogo em que múltiplos pontos de vista atuam para compreensão compartilhada, no intuito de alargar e transformar a visão de todos os participantes, mantendo-se sempre aberta. A linguagem organizada pela argumentação revela os sentidos e significados dos participantes e como as relações se constituíram para a transformação ou não nos modos de compreender os papéis de professor, de alunos e de pesquisadora-formadora.

A seguir, serão apresentadas as teorias e práticas de leitura existentes no contexto escolar.

2.4 Teorias e práticas de leitura existentes no contexto escolar

É importante aqui retomar o histórico das teorias que orientaram as práticas de leitura nas escolas nas últimas décadas para situarmos as análises e reflexões das práticas às teorias subjacentes a elas e proceder um pensamento crítico-reflexivo na formação continuada.

Em sua análise do trabalho com leitura para a cidadania, nas escolas brasileiras, Rojo (2004, p. 01) declara que a escolarização não leva à formação de leitores e produtores de textos "proficientes e eficazes, chegando às vezes a impedi-la" porque as práticas de letramento desenvolvem uma pequena parcela das capacidades exigidas pelas práticas vigentes.

Retomando concepções de leitura a partir da segunda metade do século passado, a autora registra pesquisas que permitiram o conhecimento cada vez mais aprofundado dos procedimentos e capacidades envolvidas no ato de ler. No entanto, na sua visão, a leitura escolar "parece ter parado no início da 2ª metade do século passado" .

A autora recorre a exames como ENEM, SARESP, SAEB e PISA, cujos resultados são apontados como insuficientes para uma leitura cidadã, para embasar seu posicionamento. Diante desse quadro de leituras lineares e literais, que não propiciam a relação com outros textos e discursos situados na realidade social e sintonizados com a vida, ela defende que as práticas de letramento e de leitura escolar em todas as disciplinas deveriam ser "diversificadas e alargadas, de maneira a preparar nossos jovens para uma leitura cidadã, inclusive na escola" (ROJO, 2004, p. 02).

Até a primeira metade da década de 1970, segundo Kleiman (2004) predominavam os modelos behavioristas que propunham um modelo de processamento linear elementar para a leitura, que consistia em processar o material gráfico verbal à medida que ia sendo lido, da sílaba à palavra, da palavra ao grupo de palavras etc. Nessa perspectiva, aprender a ler associava a leitura à alfabetização e estava focada nas capacidades de decodificação (ROJO, 2004).

A partir da segunda metade de década de 70, predominou a visão sustentada pelas ciências psicológicas, a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva. Havia uma continuidade epistemológica do modelo behaviorista, na medida em que o foco da leitura ainda residia no leitor e em seus processos. No entanto, o perfil de leitor dessa época era radicalmente diferente daquele do behaviorismo, pois nesse novo modelo, o leitor era considerado "inteligente, imprevisível, criativo, um leitor capaz de antecipar-se ao "estímulo", de fazer hipóteses e de inferir de modos diversos para além de qualquer estímulo" (KLEIMAN, 2004, p. 14). Nessa perspectiva o objetivo era a "compreensão do texto", isto é, o reconhecimento do que nele está posto ou pressuposto e que o leitor deveria dele extrair. Foram destacadas as capacidades mentais de leitura, denominadas estratégias cognitivas e metacognitivas do leitor (cf. KLEIMAN, 1989a, b, 1992 apud ROJO, 2004).

Segundo Valsechi (2008) essa perspectiva permite compreender os aspectos mentais que interferem na compreensão, vista como um processo interno, psicológico, em que o leitor, por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas, relaciona os conhecimentos prévios à nova informação para compreender e dar sentido ao texto. O leitor competente era o que fazia uso de estratégias adequadas, cabendo, portanto, à escola, propiciar ao aluno a aprendizagem dessas estratégias.

No contexto da abordagem psicossocial, no auge dos estudos sobre a leitura e o texto, a partir dos anos 1980, Kleiman (2004) aponta que surgiu outra vertente teórica importante: a Linguística Textual, cujo objeto de estudo era o texto e seus mecanismos de textualidade, as tipologias de textos vigentes, gêneros e a intertextualidade, que passaram a ser considerados na legibilidade e compreensão de um texto pelos pesquisadores.

Segundo Bressanin (2010), a utilização da leitura ainda estaria ligada à execução de procedimentos didáticos mecânicos, tal como orientados pela perspectiva sócio-cognitiva ou psicossocial, realizada em etapas, com o domínio de determinados procedimentos ou estratégias. Por outro lado, conforme a perspectiva da Linguística Textual, o texto se esclarece por si só, tendo os elementos capazes de garantir sua significação.

De acordo com Kleiman (2004), a ruptura epistemológica na pesquisa sobre a leitura aconteceu nos anos 90 com os estudos sobre o letramento, que embasaram a pesquisa sobre leitura na Linguística Aplicada. A partir de então, diversas abordagens sócio-históricas fundamentaram as pesquisas sobre leitura. Dentre elas destacaram-se a abordagem histórico-cultural da leitura e a concepção sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento, a qual passou a dominar o campo da Linguística Aplicada, por subsidiar a Análise Crítica do Discurso, a Pragmática, as Teorias de Enunciação e a Sociolinguística Interacional.

Kleiman (2004, p. 15) aponta que o objeto de estudo na abordagem sócio-histórica e numa perspectiva enunciativo-discursiva "é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos".

A perspectiva do letramento, segundo Valsechi (2008), considera que o trabalho com os gêneros, inseridos em práticas sociais, forma o leitor para interagir em diversos contextos, considerando os aspectos sociais do uso da escrita de forma situada, como prática social. Nessa abordagem, os leitores vão construindo e negociando sentidos e ressignificando-os para os objetos da enunciação e, com esse processo, projetando identidades por meio do discurso. Neste sentido, o New London Group (1996) enfocou como central que os alunos compreendam como funciona um texto a fim de participar na construção do seu significado, seus efeitos de sentido, comunicando ativamente em contextos desconhecidos, aprendendo com seus sucessos e erros (KALANTZIS & COPE, 2008).

Para eles é necessário ampliar os modos de leitura para além do âmbito da escrita verbal e implantar com urgência, e conscientemente, a multimodalidade no aprender, entendida como capacidade para utilizar a diversidade de modos de significação – linguístico, visual, áudio, espacial... – e da multiplicidade de canais de comunicação e mídia no processo de ensino-aprendizagem. Com esse fim, cunharam o termo *multiliteracies*(THE NEW LONDON GROUP, 1996) para denominar a "nova pedagogia", fundamentada em dois importantes argumentos: o crescimento da diversidade cultural e linguística e a multiplicidade de canais e meios de comunicação (KALANTZIS & COPE, 2008; COPE & KALANTZIS, 2009).

Rojo (1998, 2009, 2012, 2013), entre outros, discute novas práticas de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, explorando os espaços digitais para torná-los mais significativos para os alunos, de modo a que estes se motivem a se engajar no processo de aprendizagem e desenvolvimento do letramento crítico. Na visão da autora, o mundo atual espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens, tenham autonomia para

buscar como e o que aprender, tenham flexibilidade. Rojo (2012, p. 82) defende que "a leitura deve ser o eixo norteador de todo processo de ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser considerada uma prática voltada para a formação de leitores e não de "alfabetizados".

3 Metodologia

Este estudo está inserido no paradigma crítico de pesquisa (KEMMIS, 1987; SMYTH, 1992). O caráter emancipador da pesquisa tem como base a transformação, em que o teórico crítico busca compreender a realidade como práxis transformadora frente às necessidades do contexto. Nesse processo, teoria e prática têm uma relação dialética, o que implica um olhar crítico para a ação dos participantes, inclusive do próprio pesquisador, numa perspectiva de desenvolvimento social e histórico que destaca seus potenciais repressores ou emancipatórios.

Consoante com esse paradigma encontra-se a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2010, 2011, 2012), cujo objetivo é criar contextos para a reflexão crítica na visão da colaboração. Na visão de Magalhães (2011, p. 13) numa formação de educadores, é necessário criar espaços para "compreender e transformar valores, conceitos". Para esse fim, a autora propõe a modalidade de intervenção formativa na Pesquisa Crítica de Colaboração, pois um de seus objetivos é desestabilizar os sentidos e significados cristalizados, que, no contexto desta pesquisa, abrangem o trabalho com a leitura no processo ensino-aprendizagem das diferentes áreas do Ensino Médio.

Para a autora, tal opção teórico-metodológica "possibilita aos pesquisadores a construção de contextos de negociação colaborativos, em projetos de formação contínua, com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados que dão forma às escolhas diárias" (MAGALHÃES, 2011, p. 15).

Ou seja, este tipo de pesquisa, na perspectiva da colaboração, permite que as contradições advindas da divergência de sentidos e significados entre os participantes, devido às suas diferentes experiências de vida e contextos sócio-históricos, venham à tona pelo modo como a investigação é conduzida e pela possibilidade de intervenções mútuas entre os participantes. As contradições causam conflito e tensão, vistos numa atividade como propulsores de desenvolvimento. Na resolução dessas tensões / conflitos, Magalhães (2011) defende a colaboração como central, por oportunizar aos participantes da atividade a possibilidade de construir juntos e compartilhar novos sentidos, significados, além de reorganizar e transformar suas práticas.

Segundo Liberali (2013) as contradições, como parte constituinte da colaboração crítica, se apresentam como força expansiva no movimento discursivo da argumentação colaborativa e se materializam por meio de elementos enunciativo-linguístico-discursivos, tais como conteúdo temático, tipos de perguntas, articuladores argumentativos (que permitem o entrelaçamento das vozes dos participantes), mecanismos de composição do discurso (modalização, verbais, de coesão verbal e nominal, de valoração, entre outros) (LIBERALI, 2013).

As modalizações são mecanismos que organizam o discurso. Os modalizadores são utilizados para indicar o grau de certeza das teses apresentadas, os diferentes graus de comprometimento do enunciador com o conteúdo de seu enunciado, as condições de realização, de verdade, lógica, probabilidade e obrigatoriedade. O uso da modalização permite ao enunciador expressar seu desejo não como uma imposição, mas como um convite à participação. É um mecanismo discursivo que permite suavizar a atitude de verdade na definição oferecida não como verdade absoluta, mas como possibilidades.

A modalização lógica é utilizada para expressar aspectos, condições de realização, de verdade, lógica, probabilidade e obrigatoriedade. A modalização pragmática é utilizada para

expressar capacidade, desejo. Já a modalização deôntica é utilizada para expressar aspectos de domínio do direito, da obrigação social e ou em conformidade com as normas em uso.

Modalizar, ou seja, o uso cuidadoso da linguagem favorece a colaboração crítica, visto que, saber apresentar a crítica é importante para a manutenção das relações colaborativas essenciais às transformações dos participantes da interação.

Para compreender as práticas de leitura existentes e desenvolvidas pelos professores-participantes desta pesquisa, e apreender como as relações constituídas na organização e condução da formação, pela pesquisadora-formadora, puderam criar ZPDs e ressignificar as escolhas metodológicas dos participantes,os procedimentos de produção de dados utilizados foram: entrevistas semiestruturadas coletivas e individuais, encontros de formação teórica, observação de aulas videogravadas (uma aula de cada professor no início e no final da formação), sessões reflexivas e relatórios de percepção.

Os encontros de formação aconteciam no período de 13:30 às 14:30[2] horas. Foram 08 (oito) encontros para as entrevistas semiestruturadas, 04 (quatro) encontros para formação teórica além da formação contínua durante as outras atividades, 15 (quinze) aulas videogravadas em que foram analisadas 06 (seis) aulas dos sujeitos focais, 09 (nove) sessões reflexivas e 02 (dois) relatórios de percepção.

A formação continuada foi composta por dois momentos interdependentes: no primeiro momento foram realizadas as entrevistas, a videogravação de uma aula de cada professor participante – como forma de apreender sentidos iniciais sobre prática de ensino no trabalho com a leitura nas diferentes áreas – e, na sequência, a sessão reflexiva dos sentidos presentes e a discussão teórica sobre as concepções de leitura relacionadas às práticas analisadas nas sessões; no segundo momento, no final da formação, a videogravação de uma 2ª aula de cada professor seguida da sessão reflexiva, para a análise e compreensão da transformação – ou não – dos sentidos iniciais sobre a prática da leitura no processo de ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas. Depoimentos sobre as ações desenvolvidas nos dois momentos informam a percepção dos professores sobre sua participação na formação continuada.

Na perspectiva da TASHC,é importante ressaltar que cada objeto desenvolvido em um momento, depois de apropriado, constituía-se em instrumento do outro, integrando o processo de compreensão e ressignificação dos sentidos, almejados pela pesquisa:

1º Momento:

(1) Entrevistas colaborativas – objeto: sentidos iniciais sobre a prática educativa – papel de professor e de aluno e a utilização de leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas.

O objetivo era apreender sentidos iniciais sobre processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo o papel que aluno e professor ocupam nas práticas cotidianas da escola, com base no "Roteiro para a entrevista inicial", que continhas perguntas tais como: Como você trabalha a leitura e a escrita na sua aula? Qual é o seu papel como professor nas suas aulas? Qual é o papel do aluno? Estas perguntas permitiram a cada professor a oportunidade de *descrever* a sua prática e *informar* as teorias que a fundamentam (SMYTH, 1993).

Os professores expuseram com tranquilidade suas visões, mediados pelos questionamentos da pesquisadora, tais como: "*... eu quero saber: como é que funcionam essas atividades de leitura e escrita na aula de vocês? Que tipo de atividade, como que você trabalha a leitura?*".

[2] No final do processo, em novembro e dezembro, fizemos encontros de maior duração por discutir teorias de leitura em paralelo e, na última, por analisar recortes das aulas dos professores focais juntos.

As relações baseadas na colaboração confortável criaram um clima de confiança para a exposição dos modos de agir que os professores adotavam durante as práticas de leitura e escrita. A pesquisadora dirigiu perguntas que confrontavam o dito de forma confortável, mas mesmo assim pedindo a expansão das declarações, destacando os pontos que requeriam maior análise e reflexão como em "*Já que tem dois grupos* [de alunos]*diferentes, como que vocês lidam com essa situação na sala de aula? Qual é o seu procedimento junto a esses alunos?*"ou "*Quem lê o texto, é você ou o aluno?*"; "Por que você acha que eles ficam calados?".

(2) 1ª Aula videogravada de cada um dos professores pesquisadores no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita – objeto: sentidos e significados sobre a prática de ensino e a utilização da leitura na prática real de sala de aula.

(3) Sessão reflexiva crítico-colaborativa – objeto: análise colaborativa dos sentidos e significados presentes nas entrevistas e aulas videogravadas; e repensar a utilização da leitura nas práticas de ensino.

As sessões reflexivas tinham como objetivo criar um espaço de ZPD, ou seja, propiciar aos professores pesquisadores um espaço e momento para o ver-se e o refletir sobre a própria prática, compreendê-la e levá-la ao plano da consciência (SMYTH, 1993) com a colaboração dos colegas. Nesse espaço de ZPD, pretendia-se analisar e discutir o processo de ensino-aprendizagem e a utilização da leitura nas práticas videogravadas, conforme Roteiro da Sessão reflexiva fundamentado em Magalhães (2011), Liberali (2009) e Smyth (1993), do qual destacam-se algumas questões:

- Como os processos de leitura e escrita foram trabalhados? Ou Como vc trabalha a leitura e a escrita?
- Quem lê/escreve na aula? Em que contexto? Para quê? Com que objetivo/intenção? Que modos de agir você e seu aluno faz para ler?
- Quem fala nesta aula? E para que falam? Qual o objetivo das interações? Ou Qual foi o seu papel nessa aula? Por quê? Qual o papel do aluno?
- Em que momento sua aula propicia para que seus alunos discutam, dialoguem colaborativamente, construam conhecimento?
- Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?

Reconstrução:

Hoje:

- Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima da realidade dos alunos?
- De que forma reinventaria a prática dessa aula? O que o grupo sugere para a colega?
- Que outra postura você adotaria nesta aula/atividade?
- Que papeis você trabalharia em você e com os alunos?
- A pesquisa tem contribuído para que vocês reflitam, questionem suas práticas?

O fato de as sessões serem coletivas propiciou que o 'ver-se' se constituísse numa ação contínua nas sessões dos colegas, com a reflexão sobre a prática dos outros professores pesquisadores, permitindo assim, a concomitância do processo crítico-reflexivo sobre a sua

própria prática. Ou seja, mesmo o professor não tendo feito a sessão coletiva sobre a sua aula videogravada, já podia rever suas ações com a colaboração na análise da prática de seus pares.

Como preparação para a sessão reflexiva coletiva, esta professora formadora pedia ao professor, cuja prática seria o foco da sessão, que analisasse sua aula e recortasse os momentos significativos para a análise em colaboração, entendendo como significativos aqueles relevantes, considerados bons exemplos de prática educativa e também os momentos não tão bons na visão do professor, passíveis de reflexão com o grupo. Essa ação permite ao professor o olhar para a sua própria prática de forma individual para levá-la ao plano da consciência e se preparar para o *descrever*, o *informar*, o*confrontar* e o *reconstruir* (SMYTH, 1993) nas sessões reflexivas.

A formadora também selecionou excertos da aula e da entrevista para serem discutidos de forma crítico-colaborativa, fundamentada em Smyth (1993) e Liberali (2008, com base em Smyth), conforme o Roteiro da Sessão reflexiva, já informado. Esse roteiro foi entregue aos professores pesquisadores e orientava o processo crítico-reflexivo durante as sessões.

(4) Discussão teórica do referencial que orienta a formação – objeto: conceitos centrais para a formação – TASHC, perspectiva enunciativo-discursiva, abordagens de leitura no processo de ensino-aprendizagem.

Paralelos às videogravações e de acordo com o desenvolvimento do movimento da pesquisa, aconteceram os momentos de discussão teórica, que dariam o embasamento para o processo reflexivo e ações a serem desenvolvidas pelos professores no trabalho com a leitura e escrita em suas aulas.

2º Momento

(5) 2ª aula videogravada – objeto: sentidos e significados sobre a prática de ensino e a utilização da leitura na prática real de sala de aula – ocorrência, ou não, de transformação das práticas educativas na utilização da leitura.
(6) 2ª sessão reflexiva – objeto: relação da 2ª prática de leitura videogravada com a 1ª, para compreender as transformações surgidas, ou não.
(7) Depoimentos de percepções reflexivas dos professores pesquisadores – objeto: expressão de forma subjetiva do sentido dado ao processo crítico-reflexivo vivido com a participação na pesquisa.

Os depoimentos de percepções reflexivas foram produzidos em dois momentos: após a primeira atividade de leitura e escrita desenvolvida com os alunos, nos meses de agosto e início de setembro de 2014, e no final da formação continuada, depois da 2ª aula. Tinham como objetivo promover uma análise reflexiva sobre a participação do professor como sujeito na pesquisa, ou seja, criar um momento de significar o que representaram as trocas colaborativas com os colegas professores no repensar das práticas com a leitura e a escrita nas suas diferentes disciplinas; e registrar essa análise como mais um momento de ver-se para transformar-se.

Esses movimentos foram retroalimentadores da formação continuada.

Dentre os dados produzidos foram selecionados, para análise e reflexão, os referentes aos 03 professores focais: a entrevista inicial, a videogravação de uma aula no início e outra no final da formação, uma sessão reflexiva no início e outra coletiva no final.

O critério utilizado para a seleção de dados foi verificar aqueles professores que mais participaram de forma responsiva de todas as atividades propostas. Dentre os sete professores, três foram definidos como sujeitos focais, cujos nomes fictícios atribuídos a eles foram Diva, Mário e Moésio.

Dos excertos selecionados das entrevistas e das aulas emergiram os sentidos e significados de leitura e de papéis atribuídos aos alunos e professores, que foram compartilhados nas sessões reflexivas. A análise dos dados tem como objetivo principal investigar os sentidos e significados atribuídos à leitura e aos papéis de aluno e professor no desenvolvimento da leitura que emergem dos instrumentos produzidos na pesquisa. Com esse propósito, as categorias utilizadas para a análise dos dados foram: 1) conteúdo temático; 2) articuladores argumentativos; 3) tipos de perguntas; e 4) mecanismos linguísticos diversos com base nos estudos de Brookfield e Preskill (2005), Liberali (2013), Ninin, (2013).As categorias foram utilizadas e descritas em seus aspectos enunciativo, discursivo e linguístico.

As categorias, articulações discursivas mais utilizadas foram:

> **Apresentação de ponto de vista/tese:** apresentação de uma ideia/tese que demanda sustentação ou requer refutação dos interlocutores;
> **Pedido/apresentação de esclarecimento, como réplica elaborada:** solicitação de detalhes sobre argumento de sustentação do ponto de vista apresentado;
> **Questões para entrelaçamento de falas:** permitem as relações entre as falas dos interlocutores, um retomando a fala do outro e dando continuidade;
> **Questão controversa:** questão que cria possibilidade de respostas diversas, contrárias e novos posicionamentos.
> **Conflito confortável:** criar possibilidade de controvérsia sem usar uma linguagem direta que provoque suscetibilidade no interlocutor. Ex.: **F:**Ok, e tem dado certo essa sua ... prática?
> **Discordância/contestação do ponto de vista:** apresentação de oposição ao ponto de vista expresso sem expandir em novo posicionamento.
> **Exemplificação:** participantes apresentam exemplos para explicar, clarificar ou justificar argumento.

Os tipos de perguntas foram analisados para observar, durante a pesquisa, se e como essas perguntas favoreceram o avanço do que estava em discussão; se e como indicam mudança nas regras e divisão do trabalho; se e como indicam mudanças nas relações entre os participantes. Quanto às perguntas em contextos de aprendizagem, Ninin (2013, p. 19) destaca a importância das perguntas na constituição do discurso ao afirmar que as perguntas são feitas tanto para inserir o outro na atividade discursiva, organizar o pensamento, impulsionar a reflexão e a reformulação de modos de pensar, enfim, as perguntas devem ser organizadas para funcionar como instrumento de desenvolvimento da argumentação e construção do conhecimento. Para este fim, a autora categoriza as perguntas de acordo com a sua finalidade:

> **Interrogativas –** organizadas a partir de marcadores de função interrogativa ou pronomes explicativos. As interrogações oferecem ao professor a possibilidade de descrever o trabalho de sala de aula e, com isso, cria-se a possibilidade dos interlocutores dialogarem sobre a aula (NININ, 2013). Segundo Smyth (1993) são perguntas reais que oferecem ao interlocutor a oportunidade de aprofundar suas colocações sobre o tema em foco. EX: **F:** Ah, quem lê o texto, é você ou o aluno?

> **Fechada** – induz a um tipo de resposta restringindo-a Ex.: **F:** Você não acha que o rendimento seria diferente?"
> **Aberta** – possibilita liberdade de escolha. ***De esclarecimento*:** exige explicação ou justificativa. Ex.: **F:**Por que você fala que no primeiro ano você estava mais apressado?'
> ***De expansão*** – possibilita expandir, aprofundar o pensamento, pede mais evidências, clarificação sobre o raciocínio (NININ, 2013).
> **Plena** – pergunta feita porque realmente espera a resposta do interlocutor. Ex.: **Mário:** Olha nem sempre eu acho positivo (uso de TIC). **F:**Por quê?
> **Semirretórica** – a própria pergunta dá, direciona a possibilidade de resposta. Ex.:**F:** Tá, mas você falou ficha, agora..., mas que que é essa ficha, você compila... você pega as ideias principais do texto e monta uma ficha, um resumão? Ou você xeroca, imprime um texto na íntegra, esse outro texto.
> **Retórica** – Direciona mas não apresenta a resposta. Ex.: **F:** Mário, você acha difícil.... É difícil concordo, essa questão da dispersão dos alunos, de ir pra outros lugares, tal. Mas o que é que você acha, a gente pode fazer isso?

Estas categorias permitem analisar como os participantes se apropriam das vozes, como expandem ou não o ponto de vista do outro, como os sentidos e significados emergem da articulação argumentativa. Buscou-se analisar as trocas de turnos conversacionais, articulações discursivas e tipos de perguntas, descrita a seguir.

4 Análise dos Dados

Nas interlocuções produzidas nas entrevistas semiestruturadas, emergiram sentidos e significados dos papéis do aluno e do professor nas práticas de leitura nas diferentes áreas. Na primeira entrevista, o objetivo era levantar os sentidos e significados dos professores quanto à leitura e escrita e ensino-aprendizagem. As respostas revelam a prática cristalizada de leitura centrada no papel do professor como principal agente desta atividade durante o processo ensino-aprendizagem, o que ficou mais claro quando os professores descreveram suas práticas, pelas quais, aparentemente, eles valorizam uma organização de língua unidirecionada em que o professor é o foco central da atividade de leitura e o aluno "*pode falar depois...*" como pode ser verificado no excerto seguinte:

> **Excerto 2**
>
> **F100**: (...) Diva, quer falar (**modalização pragmática**) um pouquinho da leitura e da escrita na sua sala? Como que você trabalha, como que você...? **(pergunta que pede esclarecimento com foco no descrever)**
> **Diva20**: Então a escrita né?,eu trabalho bem no início do ano, quando as turmas são novas né?, é... com um memorial, eu peço eles pra escreverem sobre a história de música deles, eu conhecer, porque tem muitos que tocam instrumento, outros fizeram parte de coral né?, pra eu conhecer um pouco dessas histórias deles com relação a atividades musicais. E minha aula, ela... eu sempre uso o projetor e eu sempre projeto o texto (**exemplificaçã**o), então eu não xeroco texto pra aluno

(**justificativa de sua prática**). Quando eu vou é... apresentar o texto, eu projeto o texto e envio para os *e-mails* deles... (**exemplificação**)
F101: Mas você passa antes ou depois da aula? (**questão controversa introduzida por mecanismo de coesão verbal adversativo, pergunta que pede esclarecimento com foco no confrontar**)(...)
Diva24: Eu apresento e daí quando eu termino de expor o texto, aí eu pego alguns trechos, aí eu projeto o texto, o 'oficial' entre aspas, falo 'ó pessoal, essas partes são as mais importantes', aí eu vou lendo com eles, alguns leem pra mim, assim, na sala, mesmo se eles não querem muito eu faço eles lerem um pouco (**exemplificação da prática**). E aí que tá né?... porque a leitura deles... é péssima, a meu ponto de vista. Assim, é uma leitura truncada, uma leitura... não sei explicar (**justificativa da prática por meio de apresentação de ponto de vista e modalização lógica**).

A compreensão dos pressupostos teóricos que embasam a apresentação do significado do aluno como colaborador é sustentada, no turno seguinte, do que seria a sua prática: "*a gente lê, a gente discute, eles falam também né?, colocam a opinião deles, não que eu aceite tudo que eles falam, que vezes eles falam, tem um negócio que chama moda né?, aluno mas eu deixo que eles coloquem a opinião deles e depois eu até uso a opinião deles pra futuras discussões*". No entanto as escolhas lexicais neste trecho, tais como: "*deixo*" ou "*até uso a opinião*", e a contraposição entre as pessoas do discurso "eu" e "eles" possibilitam revelar conflito em relação às regras presentes nesta atividade de formaçãoe apoiadas pelo professor sobre o conceito de colaboração.

A discussão sobre os sentidos e significados de leitura já revelavam que a compreensão dos papéis de aluno e de professor da professora Diva não têm base na perspectivasócio-história, pois a divisão de papéis está centrada na professora e na transmissão de conhecimento, atribuindo ao aluno um papel passivo, diferentemente do que ela apresentou neste excerto em seu discurso, o que ressalta mais uma vez a contradição e as múltiplas vozes em tensão nesta atividade.

Segundo Magalhães (2004, p. 58), com base em Bakhtin (1934-1935/1998 apud Magalhães ,2004)), o discurso antes de ser individual de um sujeito, é sempre de outros e, quando o professor descreve a sua prática, é possível compreender o que realmente faz. Dessa forma, são revelados significados que embasam as ações diárias de um professor na sala de aula. Neste caso, foi possível entender que a professora tem ciência de que há uma disparidade entre a reprodução das diferentes vozes do seu discurso com foco no informar e sua prática. Isto foi possível, graças à organização discursiva: o uso de modalização pragmática e pergunta que pede esclarecimento pode ter facilitado a abertura para o diálogo, porque possibilitou que a participante tivesse voz para colocar suas experiências (MAGALHÃES, 2004).

Diante dessa abertura, a professora Diva, ao justificar por que ela mesma lê os *slides* nas suas aulas, explicita uma avaliação com modalização "*porque a leitura deles... é péssima, a meu ponto de vista Assim, é uma leitura truncada*", o que revela o significado cristalizado na educação brasileira de que aleitura, principalmente em áreas diferentes das de Língua Portuguesa e estrangeira "*é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar mais informações do texto (para avaliação de compreensão)*" (ROJO, 2004, p. 02).

O papel do professor para Moésio éde "*intermediador de conteúdo específico*" em que se depreende que o significado do papel de professor está com foco no *informar* (SMYTH,

1992, MAGALHÃES, 2004).

Excerto 4

F49: Bom gente, hoje, nosso foco principal é a leitura e a escrita (**reintrodução do tema da entrevista**). (...)eu quero saber como é que funcionam essas atividades de leitura e escrita na aula de vocês, como é que vocês... tem espaço a leitura e escrita na sua aula, que tipo de atividade, como que você trabalha a leitura? (**pergunta de clarificação modalizada pragmática**)
Moésio30: Bom... eunão consigo fazer (modalização pragmática) igual pra todas as turmas entendeu?, igual, eu entrei nos três anos né, do ensino médio, ha... no caso aqui que... que a gente faz um por um né?... porque no primeiro ano eu, haa... tive que fazer mais aulas expositivas**(exemplificação por meio de modalização deôntica**), pra passar o conteúdo que a gente tá vendo**(justificativa/sustentação de sua prática)**
F50: E como que foram essas aulas expositivas suas no primeiro ano? (**pergunta que pede esclarecimento**)
Moésio31: Bom, geralmente é com esquemas em quadro, e tentando levar o pessoal na... no diálogo... **(exemplificação da prática)**
F51: Pois é, mas você...? (**pergunta interrompida,introdução de mecanismo de coesão adversativo)**
Moésio32: Só que eu **passo** a leitura pra eles então pra casa. né... **(justificativa da sua prática)**
F52: Ah tá, você **pede** a leitura prévia? **(pergunta fechada, antecipação de resposta de Moésio32)**
Moésio33: Eu **passo** pra eles a leitura pra eles fazerem**(concordância com complementação de seu turno anterior).**

No início do excerto acima, a intervenção é iniciada com perguntas com foco no descrever, como uma das ações do processo crítico-reflexivo (SMYTH, 1992; MAGALHÃES, 2004). Assim como Diva, nos excertos anteriores, a leitura prévia "*para casa*", a fim de compreender os esquemas que expõe em aula, está ligada à execução de procedimentos didáticos mecânicos, voltados ainda para a relação entre texto-leitor-texto (BRESSANIN, 2010).

Na divisão de papéis (ENGESTRÖM, 2008, 2009), para Mário, é o professor quem organiza e conduz as discussões das quais derivam o conhecimento; quanto ao aluno, ele participa para construir o conhecimento, mas apenas após a exposição do professor. O diálogo entre professor e alunos está, pois, presente nas regras que organizam a atividade "aula", mas após o professor expor o conteúdo.

Excerto 5

F5:Você (**mecanismo de distribuição de vozes**) utiliza a leitura e escrita nas suas aulas? **(pergunta fechada)** Como você as orienta? **(pergunta aberta de clarificação)**
Mário: Sim, **(concordância)** [eu] utilizo a **(mecanismo de responsabilização**) leitura e a escrita nas minhas aulas. As leituras são aplicadas após a explicação básica do conteúdo. A partir disso [eu]

> faço uma parte da leitura em sala de aula e aplico exercícios sobre o conteúdo e a leitura **(descrição das ações do professor).**

No excerto acima, a segunda pergunta desta formadora propiciou uma das ações do processo crítico-reflexivo (SMYTH, 1992): o *descrever*. Segundo Liberali (2004, p. 67), o descrever "*preconiza, por parte dos participantes, coleção de evidências e desenvolvimento do discurso sobre a sua própria ação*".

Embora Mário tenha feito as escolhas lexicais "*construção de conhecimento*" e "*diálogo construído*", estas expressões se confrontam com outras, como a locução adverbial "*após a exposição*", "*conteúdo específico*", as quais revelam que suas compreensões são constituídas de multivocalidade contraditória, pois da sua fala emergem vozes sociais dissonantes, como a da instituição e acadêmicas, e aquelas da sua constituição (MAGALHÃES, 2011).

O professor Mário descreveu a sua prática de leitura e revelou, por meio desta, que os sentidos e significados que lhe atribui são relativos a instrumentos para explicar determinado conteúdo e para aplicação de exercícios. Da mesma forma que Diva e Moésio, a leitura é compreendida como instrumento-para-resultado, numa relação de cumprimento do conteúdo. Como aponta Rojo (2004, p. 1-2), o que Mário descreve são "*práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos*". Além disso, o uso da primeira pessoa "eu" focaliza a responsabilização do professor pelas decisões em sala de aula e o foco na leitura para transmissão frontal de conteúdo, numa perspectiva monológica e unidirecionada (MAGALHÃES, 2011).

Dando continuidade à análise, a seguir, discute-se os sentidos e significados que emergem das aulas observadas. Analisando os sentidos e significados das práticas de leitura, da divisão de papéis entre professor e aluno nas aulas de leitura desenvolvidas pelos professores, pôde-se constatar que as aulas videogravadas, antes da formação continuada, eram predominantemente monológicas, com foco na fala do professor transmitindo conteúdos.

Na primeira aula observada da professora Diva, ela apresentava a teoria em *slides*, não fornecia o texto na íntegra aos alunos, às vezes os mandava pelo *e-mail* e não exigia a leitura, nem aferia se tinham lido. Ela realizava a leitura em voz alta, ou pedia para algum aluno fazer, perguntava e respondia as próprias perguntas. Nessa visão, o significado cristalizado de Diva era de que o sentido do texto está no próprio texto e o dizer pertence, apenas, ao autor do texto (MAGALHÃES, 2011); além disso, a aula se centrava na ação do professor e os alunos eram sujeitos passivos no processo como mostrado no excerto seguinte.

Excerto 11 – Exemplo da aula observada da professora Diva

> ((A professora está apresentando os *slides* e realizando perguntas que ela mesma responde))
> **Diva**: Vocês estão acompanhando? Têm dúvidas? ((conversas paralelas baixinho ealunos não respondem)) (**perguntas retóricas**)
> **Diva**: Então, ali é um achado arqueológico né? de uma notação musical da Mesopotâmia. Então aqui, nós sabemos identificar que notas são aquelas? Não sabemos. (**perguntas fechadas indutivas e respondidas pela professora**) Por quê?(**pergunta que pede explicação)**Porque aquele registro não é da forma como grafamos hoje. (**explicação dada pela própria professora**) Ali ele gravou

> daquela maneira mas não sabemos que nota é aquela, porém já é para deixar claro que as notações existem desde os tempos mais remotos.
> **Diva**: Quem que continua a leitura? Só minha voz fica chato, né? ((uma aluna se propõe e lê, segundo as ordens da professora))
> **Diva**: Bom, então essas notações musicais vocês vão estudar um pouquinho em casa. Então vamos marcar as páginas: da página 7 até a página 10.

A análise deste trecho permite-nos ver que a professora faz perguntas retóricas "*que notas são aquelas? Não sabemos. Por quê?*"e não espera a resposta do aluno, respondendo-as em seguida. É uma pergunta retórica, que não tem como objetivo propiciar que o aluno fale, apresente seus sentidos e/ou participe da aula. É uma aula na perspectiva tradicional, conteudista em que a professora tem a função de repassar o conteúdo e o papel do aluno, esperado por ela, é que ele acompanhe a sua exposição da história da música e a assimile, como revelado pelo seu questionamento "*Vocês estão acompanhando? Têm dúvidas?*". São perguntas consideradas fechadas, visto que a interação mínima dos alunos durante a aula já é prevista com um 'sim' ou 'não' como resposta.

Observando o papel do professor e do aluno nesta aula, percebe-se que a professora é o foco da aula explorando pouco os alunos para a compreensão do conteúdo em estudo. A centralidade da leitura está no papel do professor, visto que a leitura é desenvolvida por ele (MAGALHÃES, 2014). Ela só pede aos alunos que leiam oralmente, mas não explora sua capacidade de análise e compreensão. Explica tudo e só pergunta se entenderam ou faz perguntas de decodificação do conteúdo, em que o aluno só tem que repetir o que acabou de dizer, confirmando o nome das notas, poucas vezes para identificar o tom da nota.

A forma como a professora conduziu a atividade de leitura permite relacionar a sua prática à perspectiva da Alfabetização, característica dos modelos behavioristas predominantes nos anos 1970, em que a leitura era feita de forma linear, ou seja, o material gráfico verbal era processado à medida que ia sendo lido, associando sílabas, palavras, grupo de palavras chegando à decodificação do texto (ROJO, 2004; KLEIMAN, 2004). O foco da leitura residia no leitor, em seu processo de decodificação considerando a compreensão como um resultado natural desse processo, o que não pode ser generalizado e tido como real, como apontado por estudos posteriores das ciências psicológicas e abordagens sócio-históricas sobre a leitura.

Com relação ao trabalho desenvolvido com a leitura na aula em análise, o sentido está presente no texto, não houve atividade direcionada a trabalhar as capacidades organizativas e cognitivas do aluno em relação ao tema em estudo para que o aluno construísse significados na relação com o social, com a vida. A leitura não explorou o contexto enunciativo-discursivo, não houve espaço para a responsividade do aluno (BAKHTIN, 2003), como demonstrado pelas marcas lexicais analisadas e reforçadas pela fala da professora "*Quem que continua a leitura? Só minha voz fica chato, né?*". Portanto, a forma de leitura praticada por Diva não contribui para o domínio das capacidades discursivas. As relações construídas não são colaborativas ou crítico-reflexivas (MAGALHÃES, 2011) por predominar a linguagem unidirecionada, centrada na fala do professor, com pouca participação dos alunos.

A professora expôs o vídeo "Os Saltimbancos", o que foi relevante para a aula por ter propiciado uma forma de relacionar o conteúdo com a prática. Mas ela não concedeu poder aos alunos em sua aula, colocando-os como sujeitos passivos, lendo mecanicamente e recebendo as informações pesquisadas e repassadas por ela. Ela poderia ter explorado mais a tecnologia pedindo aos alunos que pesquisassem as informações repassadas no *slide*, por exemplo, com antecedência, e ter dado oportunidade a eles de exporem, explicarem as

informações obtidas na pesquisa. O papel da professora, neste caso, foi repassar o conteúdo e apresentar as notas musicais no órgão e violão.

Esses sentidos e significados foram objeto de reflexão nas sessões reflexivas com o aporte do referencial teóricopercebe-se que houve ressignificação das práticas de leitura e redimensionamento dos papéis de aluno e de professor na sala de aula.

O excerto a seguir, apresenta o momento da sessão reflexiva em que as professoras e a pesquisadora discutem modos de reconstrução da prática.

Excerto 17

Diva: É... eontem eu dei uma aula que assim pra mim foi uma das melhores aulas que eu já... Eu falo até para a [formadora] "F, a gente tem que fazer o antes e o depois do grupo". (**ponto de vista apreciativo e entrelaçamento das vozes**)
Mona: É fazer o depois também.
Diva: Se eu fosse dar essa aula novamente, fosse trabalhar esse conteúdo eu faria diferente. (**ponto de vista que explicita reorganização**)
F: É? Como você faria? (**pergunta para descrição**)
Diva: Eu trabalhei assim com os meninos ontem várias atividades com o mesmo tema, porque ontem a gente trabalhou ritmo, então aí eu levei é... Composição do Gabriel Pensador, que puxa pro lado do rap e eles adoram, aí puxei uma pro meu lado também, do Chico Buarque, que ele que ele faz um música construção não sei se vocês conhecem que ele termina só com proparoxítona todas no final de frase. (**descrição da prática**)

No início do excerto, no turno de Diva, o seu ponto de vista apreciativo "*ontem eu dei uma aula que assim pra mim foi uma das melhores aulas que eu já...*" e o entrelaçamento das vozes dos interlocutores em "*Eu falo até para a* [formadora] *'F,a gente tem que fazer o antes e o depois do grupo'*" revela que o posicionamento da professora na formação tem se mostrado colaborativo de modo que acolheu os sentidos explicitados pela formadora. Mesmo tendo divergências, já discutidas em outros excertos, Diva apresenta responsividade, comprometimento com sua participação e compromisso mútuo e coletivo.

Nos turnos seguintes, Diva apresenta um ponto de vista hipotético – "*Se eu fosse dar essa aula novamente, fosse trabalhar esse conteúdo eu faria diferente*" –, demonstrando confronto das suas práticas e foco no *reconstruir* (SMYTH, 1992; MAGALHÃES, 2004). No exemplo que apresenta – "*Aí a gente fez a roda cada um falando o nome no ritmo, a gente marcava um ritmo, cada um falava o seu nome no ritmo pra ver onde caía, né?, o ritmo de cada nome. Aí depois a gente fez uma atividade que cada um criava um ritmo no corpo e passava para o colega do lado, aí o colega do lado ia fazendo, aí o colega do lado ia fazendo e quando ele fazia ele criava outro e passava para o outro colega*" –, a professora reorganiza a condução da aula e redimensiona a divisão de papéis, mostrando os alunos como agentes (OLIVEIRA & MAGALHÃES, 2011). Ainda, ao exemplificar a sua prática, na modalização "*eu nunca tinha feito essa atividade*", percebe-se que houve criação de ZPD, pois houve ressignificação e novos modos de agir intencionais (MAGALHÃES, 2009). Além disso, Diva demonstrou que começava a compreender os sentidos presentes na suaprática cotidiana, alinhando seus pensamentos e ações com os de outros professores e com os desta formadora na resolução das contradições em busca da expansão dos significados (ENGESTRÖM, 2011).

A formadora, considerando o ponto de vista de Diva, faz um movimento argumentativo inicial, por meio de pergunta hipotética "*Como você faria?*", que pode ser considerada uma aproximação de um papel colaborativo na constituição da relação. No entanto, quando Diva exemplificou com uma prática que tem relação com o posicionamento pessoal da formadora, o uso de modalizações – "*Tá vendo o tanto que foi bom, eu estou querendo mostrar para vocês*" – revela que estou defendendo o meu próprio posicionamento como a melhor solução e excluindo as demais, isto é, organizando a argumentação como debate (MATEUS, 2013), o que revela uma postura impositiva na relação com os professores.

A segunda etapa da pesquisa tinha como objetivo verificar se houve ou não ressignificação das práticas de leitura e redimensionamento dos papéis de aluno e de professor na sala de aula.

Na primeira aula videogravada da professora Diva, ela apresentava a teoria em *slides*, não fornecia o texto na íntegra aos alunos, às vezes os mandava pelo *e-mail* e não "obrigava" a leitura, nem aferia se tinham lido. Ela realizava a leitura em voz alta, ou pedia para algum aluno fazer, perguntava e respondia as próprias perguntas. Nessa visão, o significado cristalizado de Diva era de que o sentido do texto está no próprio texto e o dizer pertence, apenas, ao autor do texto (MAGALHÃES, 2011); além disso, a aula se centrava na ação do professor e os alunos eram sujeitos passivos no processo.

Na segunda aula videogravada,analisada na segunda sessão reflexiva coletiva, revela que houve ressignificação na organização metodológica e redimensionamento das ações discursivas entre professores e alunos, em que Diva mostrou-se mais colaborativa (MAGALHÃES, 2011). Primeiramente, pela divisão de trabalho na sala de aula: a professora organizou as tarefas a serem produzidas na sala, repertoriou os alunos e fez intervenções nos modos como alunos estavam realizando as tarefas, mas quem realizou as pesquisas, produziu os *slides*, foram os alunos. Diferentemente da primeira aula, Diva interage com os alunos por meio de perguntas, muitas delas de esclarecimento e não responde ela mesma como, quando o aluno A pedeesclarecimento "*como montar o slide?*" "*O que a gente tem que colocar?*", sua réplica foi realizada por meio de perguntas de conteúdo, redimensionando a ação para o aluno, não para a professora. Neste caso, alunos e professora constituíram nova relação, construindo ZPDs mútuas, tornando-se o que é permitido tornar-se (NEWMAN & HOLZMAN, 2002).

A primeira aula videogravadado professor Moésio, embora fosse mais interativa e tivesse uma disposição em círculo, mais democrática em relação às dos demais professores, ainda tinha como organização discursiva a argumentação como discussão, de modo que os diferentes pontos de vista contribuíram para a formação de conceitos ou verdades coletivas. A divisão de papéis quanto ao conhecimento, mesmo num ambiente com abertura para o diálogo, tinha uma abordagem monológica (MAGALHÃES, 2011), pois todos os aforismos, depois de reproduzidos com as palavras dos alunos, eram validados com base no texto do filósofo Bacon.

Já na segunda aula videogravada, as articulações discursivas e as perguntas nas trocas dos turnos revelam uma ressignificação da organização metodológica da linguagem. Primeiramente, o professor propõe uma questão controversa aos alunos "*Maquiavel é um mestre do mal ou um mestre da política?*". Todos falaram ao mesmo tempo, perguntam, respondem, questionam, discordam. Para cada réplica elaborada dos alunos, o professor Moésio, por meio de entrelaçamento das vozes, realizava perguntas de esclarecimento ou espelhamento da fala dos alunos, de modo que não discordou de nenhuma das intervenções dos alunos, mas solicitou que a aluna colocasse sua posição distinta em "*A aluna T.disse algo importante, o que é?*". Esse modo de organização discursiva aproxima-se mais de uma argumentação colaborativa e crítica, baseada no diálogo, pois múltiplos pontos de vista trabalham a favor de uma compreensão compartilhada, com a preservação da contradição

entre os interactantes. Quanto às práticas de leitura, houve um movimento, motivado pelos tipos de pergunta, entrelaçamento das vozes, de construir o sentido na interação, mantendo o conceito em aberto, de modo a assumir uma abordagem mais dialógica.

A primeira aula do professor Mário, foi organizada em duas partes: a primeira com apresentação de *slides* lidos por eles e a segunda com imagens para contextualizar a discussão. Em muitos momentos da aula os alunos faziam perguntas relacionando os conteúdos científicos com cotidianos, mas eram ignorados pelo professor, que estava focado em transmitir o conteúdo. Na segunda aula videogravada, houve uma organização metodológica ressignificada, de modo que Mário agiu além do que costumava realizar (MAGALHÃES, 2009). Primeiramente, pela análise dos turnos e dos articuladores argumentativos, o professor fez um movimento de sair do foco e redimensionar a divisão de trabalho, ao apresentar questão controversa, realizar perguntas, considerar (em parte) as réplicas dos alunos (ENGESTRÖM, 2009; MAGALHÃES, 2011).

No entanto, o foco retornou ao professor quando este realizou a síntese que respondia a questão central, voltando à construção da argumentação como produção de conceito, não como compreensão compartilhada. Quanto à leitura, a abordagem ainda é monológica, pois apenas o levantamento de inferência, sem uma relação com práticas sociais situadas em contextos sócio-histórico-culturais, apresenta-se como tipicamente monológico (MAGALHÃES, 2011). Trata-se, ainda, da reprodução do discurso do professor.

5Considerações Finais

Buscando responder as perguntas de pesquisa, verifica-se que o processo de formação continuada foi iniciado com foco na descrição, reflexão e compreensão das práticas de leitura e das concepções que as embasavam. Por fim, o enfoque nas reorganizações relatadas pelos professores a respeito de suas práticas de leitura, com base nas mediações externas que levaram ao questionamento e à aprendizagem, bem comoà produção de novos significados sobre a leitura, o que revela desenvolvimento.

Considero este movimento como o de maior relevância nesta experiência de formação por ter partido da própria prática dos professores participantes, cujo processo vivo foi estudado nas sessões reflexivas, que se tornaram instrumento-e-resultado forjado no próprio processo de reflexão para mudar totalidades (NEWMAN & HOLZMAN, 2002). Entrelaçaram suas experiências com as diferentes práticas de seus colegas, assumindo uma prática responsiva ao questionar os conceitos e práticas cristalizadas do discurso educacional, compartilhando novos sentidos sobre a prática de leitura e papéis relativos a esse processo dialético e dialógico de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, em que é central o compartilhamento de significados (MAGALHÃES, 2011).

A colaboração vivenciada no espaço de formação propiciou aos professores possibilidades de explicar, questionar, expor conflitos e questionamentos, expandindo-os e oportunizando a compreensão crítica dos interagentes (MAGALHÃES, 2004). Em um exercício de reflexão, os professores se distanciaram de suas ações cotidianas e, a partir do ver-se, questionaram suas práticas nas sessões, apropriaram-se de uma nova organização discursiva no ato de descrever e avaliar as práticas de sala de aula e, com base nessa reflexão e questionamento de práticas de leitura no processo de ensino-aprendizagem, souberam compreender os diferentes papéis dos participantes na construção colaborativa de significados, conscientizando-se de suas práticas (MAGALHÃES, 2004).

As relações estabelecidas nas sessões reflexivas foram além da colaboração confortável, principalmente no segundo momento da formação, por criar um exame crítico das práticas na relação com as abordagens monológica e dialógica em consonância com a TASHC, base teórica que fundamentou o desenvolvimento da pesquisa.

Compreendendo que a presença de mudanças reveladas pelas práticas dos professores, por si só, não caracterizam a reflexão crítica, retomo as declarações de Mário como reveladoras das transformações no plano da consciência ao afirmar: "*eu passei a me questionar sobre o que eu estava falando (...) a partir da possibilidade de se pensar criticamente em relação a minha própria aula (...) essa é a palavra: aprender a olhar pra prática. É exatamente isso*".

As declarações de Mário permitem compreender que a formação vivenciada nesta pesquisa propiciou aos professores o autoconhecimento e que ela significou, também para eles, uma atividade prático-crítica. Houve um movimento de reorganização nos modos de pensar e agir dos professores. Engeström (2011) adverte que "as mudanças visadas devem ser reconstruídas gradualmente até transformá-las, o que demanda muito trabalho e uma reflexão contínua sobre o processo".

Como orienta Newman e Holzman (2002), não foi o esperado ou pré-concebido pela pesquisa que mudou a totalidade dos sujeitos participantes, mas o processo, o *continuum* das reflexões nas discussões dos sentidos cristalizados para a produção de um novo significado de reorganização de sala de aula e de papéis de professor e de aluno na prática da leitura. Uma forma qualitativamente nova de pensar e praticar a leitura. A produção desse novo significado revela desenvolvimento. Espera-se, com a vivência nas sessões reflexivas, ter oferecido um instrumento desencadeador de mudanças contínuas nas práticas dos professores. O processo crítico-reflexivo vivenciado apenas iniciou-se para os professores e para a formadora, visto que as transformações são contínuas, buscando atender às demandas sócio-históricas dos contextos educacionais.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Pacto Nacional pelo Ensino Médio*. Formação de professores do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013.

BRESSANIN, J. A. *Os discursos sobre leitura em programa de formação continuada de professor*. 2010. Disponívelem: <www.unicamp.br>. Acessoem: 22 fev. 2015.

BROOKFIELD, S. D.; PRESKILL, S. Keeping discussion going through questioning listening and responding. In: _____. *Discussion as way of teaching:* tool and techniques for democratic classrooms. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2005, p. 83-100.

COPE, B.; KALANTZIS, M.A Grammar of Multimodality.*The International Journal of Learning*, Meulbourne, Australia, v. 16, n. 2, p. 361-426, 2009. Disponível em: <www.Learning-jounal.com>. Acesso em: 12 dez. 2014.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pesquisa.*São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

ENGESTRÖM, Y. Crossing Bounderies in teacher Teams.In: _____. *From teams to knots:*activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. New York: Cambridge, 2008, p. 87-117.

_____. The Future of Activity Theory: A Rough Draft. In: SANNINO, A. et al. (Org.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 303-328.

_____.From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011.

FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do oprimido.* 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. EscolasTotais.In: _____. *A escola como organização aprendente:*buscando uma educação de qualidade. 2ª ed. Porto Alegre: ArtesMédicasSul, 2000, p. 55-81.

HORIKAWA, A. Y. *Modos de ler de professores em contexto de uma prática de leitura de formação continuada*: Uma análise enunciativa. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, v. 1. Springer Science Business Media LLC, 2008, p. 195-211.

KEMMIS, S. *Critical Reflection*. In WIDEEN, F.; ANDREWS, I. (Eds.) *Staff development for school improvement*. Londres: The Falmer Press, 1987, p. 71-90.

KLEIMAN, A. B. Abordagens de leitura. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7. n. 14, p.13-22, 1º sem. 2004.

LIBERALI, F. C.Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da TASHC. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2011, p. 41-64.
_____.*Argumentação em Contexto Escolar.*Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

LEONTIEV, A. N. ActivityandConsciousness. In: *Philosophy in the URSS.* ProgressPublishers, 1977. Disponível em: <http://www.marxista.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 11 jun. 2003.

MAGALHÃES, M. C. C. *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada).

_____. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; ZUNDY, P. T. C. (Orgs.) *Vygotsky*: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010, p. 20-40.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C.

C.;FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente.* Campinas, SP:Mercado de Letras, 2011, p. 13-39. (Série Faces da Linguística Aplicada).

_____. Vygotsky e a Pesquisa de Intervenção no Contexto escolar: a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol. In. LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola*: recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 13-26.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.) *Estudos Críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas*. 1 ed., São Paulo: Pontes, 2014, p. 17-48

MAGALHÃES, M. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/ Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 5, p. 103-115, 2011.
NININ, M. O. G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky*: Cientistarevolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 1993/2002.

NININ, M. O. G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ Conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In:ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial**,** 2012, p. 11-31. (Estratégias de ensino).

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Letramento e Capacidades de Leitura para Cidadania. São Paulo: SEE- CENP,2004. (Texto apresentado em congresso em maio de 2004).

_____. (Org.) *Alfabetização e letramento:* perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection.*American Educational Research Journal,* v. 29, nº 2, p. 267-300, 1992.

THE NEW LONDON GROUP.A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures.*Harvard EducationalReview*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring, 1996.

VALSECHI, M. C. *O papel da formação continuada na construção de saberes pelo professor participante*: estudo de uma proposta. In: ENCONTRO NACIONAL DE LETRAMENTO, João Pessoa, PB, 2008, p. 801-809.

VYGOTSKY, L. S. (1930). *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. (1934) *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em 29 de maio de 2018

Aceito em 14 de julho de 2018