

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Viviane Letícia Silva Carrijo

**Contradição em uma pesquisa na graduação em Pedagogia:
contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem

**São Paulo
2017**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Viviane Letícia Silva Carrijo

**Contradição em uma pesquisa na graduação em Pedagogia:
contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

São Paulo

2017

BANCA EXAMINADORA

FICHA CATALOGRÁFICA

CARRIJO, V. L. S. 2017-

Contradição em uma pesquisa na graduação em Pedagogia: contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural / Viviane Letícia Silva Carrijo. – 2017. 139f; 30cm

Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem e Educação, 2017.

1. Curso de Pedagogia. 2. Contradição. 3. Leitura. 4. Formação de educadores.

I. Magalhães, Maria Cecília Camargo. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Contradição em uma pesquisa na graduação em Pedagogia: contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Às minhas alunas e aos meus alunos de Letras e Pedagogia da cidade de São Paulo. Esta tese é sobre vocês, sobre nós...

E pode ser
que a gente não se encontre mais
nesta vida,
por isso a minha confissão:
O que eu sou
foi transformado por você,
sua marca
vou levar no coração.

Tudo Mudou, *Wicked Brasil*.

Agradecimentos

Eis que mais um ciclo se completa em minha vida! Ao perscrutar, nostalgicamente, todo o caminho que percorri nos últimos quatro anos, sinto o coração “gordo”, pesado de tanta amizade científica, rotineira, familiar e inusitada!! A minha singularidade é repleta de muitas nuances, cores de vários tons, na certeza de que nunca estive sozinha! Terminei esta etapa, porque sempre estive cercada por pessoas, cumprindo o que Voloshinov costumava dizer: *O eu só se completa no nós!* Concordo, vivi e vivo muito isso. Obrigada, queridas e queridos da minha vida:

Ciça Magalhães <3, sinto que nossa parceria apenas começou!

Fer Liberali, ainda temos muito por compartilhar!!

Profa. Otilia... admiração define o que sinto por ti.

Elvira, nunca esquecerei daquelas palavras ditas em Skype, fortaleceram-me!

Profa. Ia, quero aprender muito contigo!

Mãe, minha força para seguir em frente!

Marcos, irmão querido, já podemos trilhar novos passos!

Karla, reparou em quanto a vida mudou nos últimos 4 anos? Feliz por nós!

Murilo, foram tantas risadas... quero mais!

Vó e Vô, vocês me inspiram!

Tios, tias, primos e primas, se nada der certo ou se tudo der certo, sei muito bem para onde voltar!

Mary <3, não sei o que faria sem você nos 4 anos de doutoramento. Deus me abençoou muito te colocando em minha vida!

Fábio, amado! Não tenho palavras para expressar minha gratidão!

Débora, por mais barulhos, cantorias e risadas!

Priscila, crescer junto com você tornou-se agradável surpresa!

Bruna, já podemos viajar pelo mundo!

Ravena, em tão pouco tempo, já tão significativa!

Elexandra, sua amizade foi um alento em terras longínquas!

Milena, achado da minha vida!

Regina Restonlho, por sempre colaborar, criticamente, pude crescer!

Edna, o riso nos momentos que mais precisei.

Jéssica, nos últimos 4 anos, perdi a conta dos momentos em que me vi surpreendida por tê-la encontrado!

Angélica e Fabiane, calma para viver! Sinto-me assim perto de vocês!
Shirley Adriana, obrigada por compartilhar tanta sabedoria.
Grupo LACE, sempre anseio por nossos encontros!
Shirlei Neves, você sempre me inspira a trilhar um novo caminho!
Priscila, Thaiza, Ana Paula, já podemos voltar às atividades de nosso Clube!
Carla Sparano, por mais café e bolo de chocolate!
Fabricia e Afrânio, calma em todo tempo!
Joyce e Rodolfo, encontros felizes da minha vida!
Maria Lúcia, por mais risadas e sonhos!
Secretária Márcia, naquele dia, você foi decisiva!
Professores do LAEL, sinto-me em meio a lendas e mitos quando perto de vocês!
Admiração define!
Capes, pelo apoio financeiro!

Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as
pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas –
mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.
Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra...

Guimarães Rosa, *Grande Sertão Veredas*.

A estrada em frente vai seguindo
Deixando a porta onde começa.
Agora longe já vai indo,
Devo seguir, nada me impeça;
Em seu encalço vão meus pés,
Até a junção com a grande estrada,
De muitas sendas através.
Que vem depois? Não sei mais nada.

Bilbo Bolseiro em *O senhor dos anéis: a sociedade do anel*, p. 51.

CARRIJO, V. L. S. **Contradição em uma pesquisa na graduação em Pedagogia: contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural**. 2017. 139f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral compreender, criticamente, as contradições gestadas no desenvolvimento de uma pesquisa realizada em um Grupo de Estudos, composto por esta pesquisadora e dezessete alunas de um Curso de Pedagogia de uma Faculdade da Rede Privada, localizada na Zona Leste de São Paulo. Especificamente, objetivou identificar e discutir: 1a). Que contradições emergiram das propostas planejada e realizada? 1b). Quais contradições emergiram no movimento do GE quanto ao tipo de formação e às visões de leitura das participantes? Ancorado nos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1930, 1934; LEONTIEV, 1977, 1978, ENGESTRÖM, 1999, 2009), este estudo enfatiza: o conceito de contradição como constituinte do movimento dialético da atividade humana (ENGESTRÖM, 1987, 1999); a linguagem e a leitura nessa perspectiva sócio-histórico-cultural (BAKHTIN e VOLOSHIVOV, 1929; BAKHTIN, 1952-53; VYGOTSKY, 1934), além de discutir Atividade Social (LIBERALI, 2009, 2012) e Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE e KALANTZIS, 2009; LIBERALI et al., 2015). Em termos metodológicos, pautou-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2011, 2012, 2014), pesquisa de intervenção, marcada pelo processo reflexivo-crítico, permeado de contradições. Os dados foram analisados pela linguagem nas categorias da Argumentação, conforme Liberali (2013), articuladas às questões linguístico-discursivas das manifestações de contradições, tal como Engeström e Sannino (2011); Magalhães e Ninin (2016). Os resultados deste estudo apontaram para as seguintes contradições: proposta de leitura com foco didático sem relação com os conhecimentos específicos das participantes; proposta de leitura e plano do 1º encontro com nomenclatura de conceitos da abordagem sócio-histórico-cultural focados em aspectos teóricos; atividade de performance configurada no plano das ideias; dualidade entre teoria e prática; falta de estabelecimento de diferença entre o tipo de leitura compreendido pelas participantes e um novo modo; relação de ensino-aprendizagem focado em necessidades específicas pelas alunas e conhecimentos teóricos pela professora-pesquisadora; perspectiva crítico-colaborativa da discussão, centrada no papel do professor; leitura limitada à quatro funções sociais, apesar da realidade multiforme da atividade humana; ensino-aprendizagem de leitura por fragmentos de gêneros do discurso; leitura com enfoque teórico para desenvolvimento de conhecimentos específicos; leitura como reprodução de ideias do autor; momento de leitura apenas como ação de ler; visão reducionista do conceito de Multiletramentos. Tais contradições estavam relacionadas à constituição dos sujeitos, participantes desta pesquisa, e manifestas nos encontros entre as diferentes historicidades desses sujeitos e na inserção deles em um novo tipo de ambiente de formação, configurado no Grupo de Estudos.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Contradição. Leitura. Formação de educadores.

CARRIJO, V. L. S. **Contradiction in a research in undergraduate in Pedagogy: contributions of socio-historical-cultural approach**. 2017. 139f. Thesis (Doctorate in Applied Linguistics and Language Studies) Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2017.

The objective of this study was to understand the contradictions generated in the process of this research in a Study Group, composed of this researcher and seventeen students of a Pedagogy course of a private higher education institution, located in the East Zone of São Paulo. Specifically, it aimed to identify and discuss: 1a. contradictions that emerged from the planned and the accomplished proposals; and 1b. contradictions that emerged in the movement of the Study Group, regarding the participants' education and reading views. Anchored in the Socio-Historical-Cultural Activity Theory (VYGOSTKY, 1930, 1934; LEONTIEV, 1977, 1978; ENGSTRÖM, 1999, 2009), this study emphasized: contradiction as constituent of the human activity's dialectical movement (ENGSTRÖM, 1987, 1999); language and reading in the Socio-Historical-Cultural Perspective (BAKHTIN; VOLOSHIVOV, 1929; VYGOTSKY, 1934); and Social Activity (LIBERALI, 2009, 2012) and Multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; LIBERALI et al., 2015). Methodologically, this study was anchored in the Collaborative Critical Research (MAGALHÃES, 2011, 2012, 2014), an intervention research, marked by the reflexive-critical process, permeated by contradictions. The data were analyzed by the categories of Argumentation, according to Liberali (2013), articulated to the linguistic-discursive aspects of the manifestations of contradictions, such as Engeström and Sannino (2011), Magalhães and Ninin (2016). The results showed these contradictions: reading proposal with didactic focus unrelated to the reading expertise of the participants; reading proposal and 1st meeting plan with aspects of socio-historical-cultural approach just in the name, but focused on theoretical aspects; performance activity configured in the plane of ideas; duality between theory and practice; lack of establishment of difference between the type of reading understood by the participants and a new mode; teaching-learning relationship focused on specific needs by the students and theoretical knowledge by the teacher-researcher; critical-collaborative perspective of the discussion centered on the teacher's role; reading limited to four social functions, despite the multiform reality of human activity; teaching-learning of reading by fragments of discourse genres; reading with theoretical approach to the development of specific knowledge; reading as a reproduction of the author's ideas; reading time just like the action of reading; reductionist view of the concept of Multiletramentos. Such contradictions were related to the participants of this research, and they were evident in the meetings between the different historical constitutions of these participants and in their insertion in a new type of reading study environment in the Study Group.

Keywords: Pedagogy course. Contradiction. Reading. Teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Atividade Social em leitura e produção de texto	55
Quadro 2 Atividade Social “participar de clube de leitura”	56
Quadro 3 Atividade Social “apresentar comunicação oral em congresso”	56
Quadro 4 Eixo de aprendizagem	57
Quadro 5 Leitura na ementa de Pedagogia	74
Quadro 6 Características da participação dos envolvidos na PCCol	79
Quadro 7 Atividade Social “planejar aula de leitura para o 5º ano”	89
Quadro 8 Plano do primeiro encontro	90
Quadro 9 Resumo dos encontros do GE	90
Quadro 10 Categorias de manifestação da contradição.....	92
Quadro 11 Síntese dos principais elementos da pesquisa	93
Quadro 12 Conteúdo temático dos encontros	108

SUMÁRIO

À guisa de um prólogo	14
1 INTRODUÇÃO	20
2 CONTRADIÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (TASHC)	29
2.1 Atividade Humana Sócio-Histórico-Cultural	29
2.2 Contradição no Sistema de Atividade	35
3 LEITURA NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	42
3.1 Linguagem na constituição humana.....	42
3.2 Diferentes perspectivas de leitura.....	45
3.2.1Atividade Social e Multiletramentos no ensino-aprendizagem de leitura.....	51
4 MODELOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO ENSINO SUPERIOR - CURSO DE PEDAGOGIA	60
4.1 Tipos de formação	60
4.2 Constituição do Ensino Superior no Brasil.....	64
4.3 Ensino de leitura no curso de Pedagogia	68
5 METODOLOGIA DE PESQUISA	77
5.1 Pesquisa Crítica de Colaboração: a organização do GE.....	78
5.2 Contexto de pesquisa: motivos para criação do GE	80
5.3 Participantes de pesquisa: retratos de leitura.....	83
5.4 Procedimentos de produção de dados: encontros e propostas de leitura.....	88
5.5 Procedimentos de análise e interpretação de dados.....	92
5.6 Credibilidade da pesquisa	94
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	97
6.1 Contradições emergentes da proposta planejada e da proposta realizada.....	97
6.2 Contradições emergentes quanto ao tipo de formação e às visões de leitura das participantes.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: um epílogo	128
REFERÊNCIAS	131

À guisa de um prólogo...

Isso é a vida.
Ela é mais profunda, mais ampla do que sua expressão exterior.
Tudo nela muda.
Tudo torna-se diferente.
(Vygotsky em carta para Levina, datada de 16/07/1931).

Este introito apresenta uma breve reflexão sobre minha constituição sócio-histórico-cultural como leitora e professora, que justifica a ideia inicial desta pesquisa: formação em leitura em um curso de Pedagogia. A escolha pelas palavras de Vygotsky ([1931] 2007) é para caracterizar esta seção inicial, aludindo, como veremos no decorrer desta tese, às transformações processuais no movimento desta pesquisa.

Em carta ao aluno Levina, Vygotsky (1931) discorre a respeito das “desarmonias interiores”, filosofando sobre a dificuldade em viver naquilo que ele caracteriza como vida - o “caos elementar da natureza humana”. Para ele, esse caos forma-se no entrelaçamento dos eventos vividos, perpassados por elementos naturais – céu, sol -, existenciais – amor, sofrimento, morte – e ontológicos – a constituição do ser. Essas inter-relações são marcadas pelas crises constantes presentes no “movimento”, isto é, na “viagem” denominada vida (VYGOTSKY, 1931), em meio a qual Vygotsky encara o desenvolvimento como “pequenas mortes”. No entanto, não no sentido de morte física, mas de morte interior, em que se termina uma busca e inicia-se outra; em que valores são confrontados e reconstruídos e a história escrita é complementada e/ou reescrita.

Semelhantemente ao conceito de vida como caos, Bakhtin/Voloshinov (1929/1997) compreendem o desenvolvimento humano inserido em uma arena de conflitos, na qual sentidos e significados são confrontados/ complementados/ construídos/ organizados no encontro das diferenças da história de cada envolvido na interação do viver. Abstratamente, Bakhtin (1974/2009) metaforiza a morte como não-morte ao compará-la a uma “festa de renovação”, culminando no reviver dos sentidos e dos significados em contexto novo. Nessa perspectiva, a ideia aparente de que os sentidos e os significados revividos serão sempre os mesmos é anulada, devido à inserção dos acontecimentos em um cronotopo específico.

Cronotopo é compreendido como intersecção espaço-tempo. Bakhtin (1975/2002) cria esse termo para filosofar, na literatura, sobre a inseparabilidade do espaço e do tempo na constituição das ações sociais humanas representadas nos romances. Outro aspecto desse conceito é a instabilidade composta pelo movimento

constante da vida social, constituída pela existência de vários cronotopos. Nesse enquadre, Bakhtin (1975/2002) postula que, em um mundo social, desenvolvido historicamente, o **cronotopo fundamental** caracteriza a vida em sua totalidade. Esse espaço-tempo engloba uma quantidade ilimitada de pequenos cronotopos, posto que cada experiência vivida está inserida em interações de espaço-tempo específicas.

Por causa do caráter dialógico do viver, os cronotopos “podem se incorporar um ao outro, coexistir, entrelaçar-se, permutar, confrontar-se, opor-se ou se encontrar nas inter-relações mais complexas” (BAKHTIN, 1975/2002, p. 357). Nesse encontro, tenso e conflituoso, evidencia-se a premissa de Vygotsky apresentada na epígrafe desta seção: uma vida em que “tudo nela muda... tudo torna-se diferente”.

Nesta tese, ao perscrutar o cronotopo fundamental da minha constituição como leitora, fito o desenrolar do transcurso de meu tempo histórico. Disso decorre que, ao historiar sobre meu cronotopo fundamental, emergem oito acontecimentos envolvendo a leitura, cada qual correspondendo a um cronotopo específico: familiar, escolar, de graduação, profissional, de mestrado e de doutorado, conforme experiências vividas.

No **cronotopo familiar**, minha experiência como leitora começou com gibis da *Turma da Mônica*. Tinha eu sete anos. Quando minha mãe começou a trabalhar como doméstica, labutava o dia todo, enquanto eu, meu irmão (seis anos) e minha irmã (quatro anos) passávamos a manhã na escola e a tarde em casa. A fim de que não ficássemos apenas assistindo à TV ou perturbássemos os vizinhos, a progenitora nos ocupava com gibis emprestados dos filhos de seus patrões.

Nesse tempo, mal sabíamos ler, mas, em virtude das imagens, compostas por personagens crianças, tal como nós, e pelo fato dos pais pouco aparecerem nas histórias, encantávamo-nos com os gibis e, por meio deles, melhoramos nossa leitura. Passamos anos a fio apreciando somente esse tipo de leitura, qualquer coisa d'isso fugia ao nosso interesse. Essa característica fora, posteriormente, moída devido a acontecimentos no **cronotopo escolar**.

Na época em que cursava o 7º ano do Ensino Fundamental II, três professoras foram decisivas no que se refere à minha evolução como leitora. Em 1996, a Escola de Ensino Fundamental I e II, no interior de Mato Grosso, promovia, junto aos professores de diferentes disciplinas, atividades lúdicas como teatro, dança, concursos de paródia e canto. Assim, com a professora de Matemática, eram criadas paródias voltadas à aprendizagem dos conceitos da disciplina. Em Português, muitos poemas foram lidos, bem como letras de canções para compreensão de ritmo, métrica e rimas.

Já a professora de História instigava-nos à leitura crítica de fatos históricos com vistas à elaboração de um documentário. Em suas aulas, era costume termos de ler para, em seguida, explicar, com nossas próprias palavras, o compreendido. Nesse processo, sempre recorria a informações contidas no livro didático que, dada a sua insuficiência, conduzia-me a pesquisas em outros livros, na biblioteca da escola e na da cidade. A terceira professora marcante foi a de Língua Portuguesa. A partir das aulas dessa disciplina, meu gosto literário foi aguçado no que tange à leitura e à escrita de poemas e peças teatrais. Suas aulas consistiam na produção desses gêneros, por parte dos alunos, para apresentação em datas comemorativas e em saraus.

Por apreciar essas aulas, em tenra idade, aos onze anos, deliberei que, no futuro, cursaria Letras para me tornar professora de Língua Portuguesa. Nesse período, participei de um concurso de redação na minha cidade, no qual fiquei em segundo lugar com um poema intitulado *Como será o amanhã?*. O prêmio consistia em dois livros do escritor americano Harold Robins, que, apesar do teor adulto, deixaram-me muito feliz. Nessa época, não tinha o interesse despertado pela leitura de romances; preferia ler poemas, fábulas, contos e histórias em quadrinhos, especialmente gibis e mangás.

Outra experiência marcante no cronotopo escolar, situada no 1º ano do Ensino Médio, foi o incentivo de minha professora de Literatura. Esse momento foi constituído por novas vivências, próprias à passagem do Ensino Fundamental para o Médio. Uma delas foi a ramificação da disciplina de Língua Portuguesa em Gramática, Redação e Literatura. No livro didático, a parte de Literatura era extremamente cativante. Havia resenhas de romances e, como exemplo, um trecho do capítulo do resenhado. Isso fazia com que muitos dos estudantes buscassem ler o restante da obra em outras fontes. Associado a esse fato, a professora de Literatura, leitora ávida dos tr citados, dava testemunho das obras com entusiasmo. A partir dessas aulas, tornei-me frequentadora assídua da biblioteca da escola.

Desde esse período, encantei-me pela escrita dos autores lidos e pelo universo que criavam. Foi quando passei a nutrir o desejo de ter uma biblioteca em casa que me facilitasse o acesso a romances famosos, à chamada literatura de massa, aos clássicos das literaturas brasileira, portuguesa, inglesa, russa, francesa, espanhola etc. Curiosamente, foi, também, quando minha mãe decidiu mudar-se para a capital do Mato Grosso, pois, segundo ela, o ensino lá possibilitaria minha entrada na Universidade Federal do Estado.

Em Cuiabá, o **cronotopo da adolescência** constituiu-se no diálogo com muitos amigos leitores, que comigo dividiam seus livros. Era comum em nossas discussões debatermos sobre os textos lidos, principalmente os provenientes da literatura fantástica, como *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis* e *Crônicas de Nárnia*; da ficção científica, como os de Dan Brown; de massa, como os de Nicholas Sparks; de autoajuda, caso dos livros de Augusto Cury; e de religião, como, por exemplo, a *Bíblia*.

O hábito de leitura tornou-se ainda mais intenso no **cronotopo da graduação**. No curso de Letras-Ingês, o mundo literário se expandiu para mim. Descobri que amava não somente a Literatura Brasileira, como também a Portuguesa, a Americana, a Inglesa, a Espanhola, a Russa, a Afro. Nesse tempo, tornei-me, segundo meus colegas, “radical” em relação à leitura, pois lia além do exigido pelo professor. Por exemplo, quando a professora de Teoria Literária disse que leríamos para avaliação *Quincas Borba*, de Machado de Assis, li, além desse, outros oito livros do mesmo autor.

Assim eu fazia para cada autor estudado. Considerava essa uma atitude modelar para quem pretendia atuar como professora de Língua Portuguesa. Meu desejo era que, sendo leitora assídua e sentindo prazer pela leitura, pudesse contagiar meus alunos! Outra questão envolvida nisso era a ideia de que quanto mais me empenhasse na leitura dos gêneros propostos pelos professores, mais expandiria meu repertório de leitura quanto aos diversos gêneros do discurso.

Depois de formada, logo no primeiro ano de meu **cronotopo profissional**, tive a oportunidade de trabalhar em escola pública estadual como professora da Articulação. Tal função existia no início da organização do Ensino Fundamental em ciclos e correspondia a aulas de reforço. No meu caso, trabalhei junto aos professores de Português no desenvolvimento de propostas de leitura e escrita com alunos que apresentavam dificuldades nessas práticas. Nessa oportunidade, pude acompanhar a leitura individual e a coletiva dos alunos por meio de atividades como interpretação de texto, contação de histórias, teatro de fantoche, peças teatrais de conversa na biblioteca.

Após um ano de trabalho, em 2010, ingressei no **mestrado**. A pesquisa envolvia uma proposta de ensino da escrita. O intuito era conscientizar professores de Língua Portuguesa sobre a relevância do trabalho com a reescrita no processo de produção de texto dos alunos. Apesar de meus estudos se voltarem para o aspecto da escrita, nessa época, a leitura era constante. Nesse período, estive imersa na leitura de textos

científicos exigidos no mestrado, artigos do cotidiano, jornais, revistas e no meu hábito em colecionar e ler o gênero romance.

Tendo ficado fora da docência por um curto período, em 2012, segui para o Ensino Superior público na Universidade Federal de Mato Grosso. Ali, atuei no 1º semestre dos cursos de Sistema de Informação, Agronomia, Ciências Sociais e Contábeis com a disciplina Língua Portuguesa; e, no 4º ano de Letras, com Teorias do Discurso. De modo geral, os alunos possuíam hábito leitor, cultivado e ampliado por práticas constantes de leitura no cotidiano. Todavia, se, por um lado, muitas vezes, em aula, discutíamos sobre livros literários, históricos e de ficção científica; por outro lado, os alunos enfrentavam dificuldades na leitura de gêneros científicos, principalmente os dos primeiros semestres, uma vez que esse período marcava o início da experiência leitora de gêneros do discurso circunscritos à esfera acadêmica.

Com o tempo, diante das exigências da vida universitária, os alunos puderam expandir o repertório quanto a esses gêneros. Todavia, um dos problemas que afetava a compreensão nas discussões de textos teóricos em sala de aula era a falta de leitura antecipada dos artigos propostos pelos professores - situação vivida tanto pelos alunos dos primeiros semestres quanto pelos do 4º ano de Letras. Nesse caso, não se tratava de incentivar os alunos ao hábito de leitura, pois eles já eram leitores de diversos gêneros, exceto do acadêmico.

Em 2013, ingressei no **doutorado** em São Paulo, acrescentando ao meu cronotopo fundamental várias mudanças. Era a minha primeira vez longe de casa, em uma nova universidade, em um novo grupo de pesquisa, um novo círculo de amizades e emprego. Esse último foi o desencadeador do tema desta pesquisa. O coror profissional dessa época foi composto por alunos de Letras, entre dezoito e se- anos, em uma Instituição de Ensino Superior privada.

Atuei nas disciplinas de Leitura e Produção de Texto, Linguística, Semântica, Pragmática e Sociolinguística e, assim como os meus ex-alunos da universidade pública, os da privada, em sua maioria, não liam os textos propostos pelo curso. O repertório de leitura desses alunos era composto, preponderantemente, por textos jornalísticos, religiosos e de autoajuda. Quando precisavam ler os romances propostos nas disciplinas de Literatura, preferiam ler as resenhas ou assistir aos filmes, adaptados dos romances.

Nesse tempo, também atuei como professora de Leitura e Produção de Texto em um curso de Pedagogia em outra instituição privada. O cabedal de leitura dos alunos

desse curso não destoava dos de Letras. As turmas, na Pedagogia, compostas, no geral, por mulheres – mães, donas de casa, chefes de família – alegavam não terem tempo para leituras, embora lessem de vez em quando. Em decorrência disso, as alunas tinham dificuldade em acompanhar as discussões nas aulas.

Dessas experiências como docente no Ensino Superior, desenvolvi maior preocupação com o ensino-aprendizagem de leitura na graduação, especialmente com o curso de Pedagogia, no qual trabalhei por mais tempo. Nesse contexto, conforme detalho no decorrer da tese, criei um Grupo de Estudo para leitura de diferentes gêneros do discurso propostos para as séries iniciais. Entretanto, nesta pesquisa, sempre em movimento dialógico e dialético, o encontro da minha constituição sócio-histórico-cultural com as das participantes resultou em novos caminhos, em transformações do objeto. Objeto esse caracterizado em contradição, motor de movimento da **vida**, como apontam as vozes de Vygotsky (1931, p. 38) e Bakhtin (1974/2009, p. 410), respectivamente:

[...] por trás de tudo isso, está a vida, ou seja,
movimento, viagem, seu próprio destino.

[...] o grande tempo – diálogo infinito e inacabável
em que nenhum sentido morre.

1 INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada Crítica como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões de linguagem em contextos múltiplos, como uma forma de conhecimento transgressivo, como um modo de fazer e pensar sempre problematizador.

(PENNYCOOK, 2006, p. 67)

A distância é a alavanca mais poderosa da compreensão.

(BAKHTIN, 1970-71/2010, p. 366).

Considero pertinente, nesta seção, justificar a escolha de tais epígrafes, visto que a pesquisa está situada na área de estudos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), lugar em que a linguagem é o centro organizador das relações humanas, possibilitadora da constituição de novos significados compartilhados pelos sujeitos envolvidos na situação de interação (RYCKEBUSCH, 2011).

Uma das premissas dos estudos na LAC é buscar compreender e transformar contextos em que as pessoas vivem e agem (MOITA LOPES, 2006), problematizando-os, a fim de criar alternativas para vislumbre de novos modos de agir, pensar, relacionar-se, vivenciar e produzir conhecimento. Tal premissa requer um pesquisador em atitude de alteridade sócio-histórico-cultural em relação a si mesmo, que, juntamente com os demais participantes da pesquisa, caracteriza-se como o *Outro*, possível de ressignificar pelas lentes do *Eu* que, constituído por esse *Outro*, o compreende a partir de um lugar, situado na distância criada entre a experiência passada, a presente e a futura (BAKHTIN, 1970-71/2010).

Nessa direção, situada nesse lugar de distância, foram criados os objetivos desta tese:

- **Geral:** Compreender, criticamente, as contradições gestadas no processo desta pesquisa.
- **Específicos:** 1a. Identificar e discutir contradições que emergiram das propostas planejada e realizada; 1b. Identificar e discutir contradições que emergiram no movimento do Grupo de Estudo (GE) quanto ao tipo de formação e às visões de leitura das participantes.

Esses objetivos surgiram em dois cronotopos distintos de experiência científica: um situado na produção dos dados e outro na análise inicial desses dados. O primeiro cronotopo está relacionado à criação de um Grupo de Estudos para desenvolver com

alunas do curso de Pedagogia uma proposta de leitura por meio de Atividades Sociais (LIBERALI, 2009) e Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), em que as graduandas leriam gêneros do discurso propostos para alunos da Educação Básica. Assim, as futuras pedagogas poderiam expandir conhecimentos específicos de linguagem, imbricados na leitura de cada gênero proposto. Entretanto, o desenrolar das reuniões, no GE, foi constituído por discussões estritamente teórico-metodológicas sobre leitura. Disso decorre que as graduandas não leram ou aprenderam a ler o que ensinariam, futuramente, na escola básica.

A reflexão sobre esse aspecto não aconteceu no andamento das discussões do GE, mas na análise inicial dos dados, segundo cronotopo. Distante da vivência dos encontros, percebi os conflitos enredados nas relações construídas no e pelo grupo. Além do conflito da proposta planejada não ter se realizado, havia conflitos relacionados às visões de leitura e à formação das participantes. Eram conflitos engendrados em contradições, constituídas sócio-histórico-culturalmente e gestadas no movimento da pesquisa tanto por minhas escolhas, como professora-pesquisadora, quanto pelas das alunas, participantes do GE.

Na vida cotidiana, contradição é derivada do latim *contradictio* que significa resposta, objeção, contra-argumento, oriunda de *contradicere*, isto é, falar contra. Ainda no plano de uso da linguagem, o dicionário Houaiss acrescenta à contradição definições como: contestação, impugnação, negação, discrepância, incoerência, incongruência, desacordo. Acrescenta à palavra significados que denotam ações da situação comunicativa, tais como: afirmação oposta, inversa ou contrária ao que alguma pessoa disse; comentários incongruentes relativos ao que se disse; discordância de pontos de vista; resultado de contradizer.

Entretanto, nesta tese, na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, contradição não é sinônimo do significado dicionarizado ou, conforme Engeström e Sannino (2011), semelhante a paradoxo, tensão, inconsistência, conflito, discordância e dilema. Contradições, nessa vertente, são unidades de contrários, inseridas no desenvolvimento real de um processo da atividade humana. Nessa perspectiva, entendendo a contradição como chave para compreensão de conflitos, bem como para vislumbre da inovação e do desenvolvimento das atividades humanas (ENGESTRÖM, 2008), elaborei os objetivos já citados.

Para entendimento sobre as contradições, que foram centrais à constituição desta pesquisa, foi necessário estudá-las na totalidade do acontecimento em que

emergiram. Nenhuma contradição ocorre isoladamente, pois é um fenômeno inerente ao constante movimento das relações humanas, da vida. Como nas palavras de Engels (1979, p. 102): “a vida não é, pois, por si mesma, mais que uma contradição encerrada nas coisas e nos fenômenos, e que está produzindo e resolvendo incessantemente”.

Nesse contexto, o estudo das contradições, como apresento no decorrer desta tese, perpassa a análise do percurso de planejamento da proposta inicial de leitura e o desenvolvimento de outra proposta, parte dos encontros do GE. Além desse processo de planejamento, a constituição histórica das participantes desta pesquisa também compôs a totalidade. Contradições são constituídas historicamente e carregadas, individualmente, pelos sujeitos quando participam de interações sociais, compondo, assim, a realidade em que relações se inserem. Por exemplo, a própria professora-pesquisadora, ao entrar no campo de pesquisa, já vivenciava contradições manifestadas em conflitos no decorrer da interação com as demais participantes.

Os dados desta pesquisa foram produzidos em 2015, porém, desde 2013, ano de ingresso no doutorado, estive em processo de internalização de novos modos de agir que fossem perpassados pela teoria de *práxis*, que compreende a transformação dos indivíduos no processo pelo qual transformam as relações sociais, à medida que também transformam a si mesmos (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007). Essa perspectiva é estudada e defendida pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE), liderado pela minha professora, orientadora, doutora Maria Cecília Camargo Magalhães e pela professora doutora Fernanda Coelho Liberali, também minha orientadora em muitas questões de pesquisa. Como parte desse GP, conheci, pela primeira vez, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), oriunda dos estudos de Vygotsky (1924, 1930, 1933, 1934) e expandida por Leontiev (1977, 1978), Engeström (1987, 1999, 2008, 2011) e muitos outros pesquisadores, inclusive pelos do GP LACE, como, por exemplo: Liberali (2001); Ninin (2006); Oliveira (2009); Aranha (2009); Magalhães (2011); Garcia (2015).

Tal teoria tem origem nas discussões do materialismo histórico-dialético, organizado por Marx e Engels (1845-46/2007), em que o ser humano é entendido como sujeito social, histórico e cultural em relação dialética com outros. Em termos de ensino-aprendizagem, o LACE visa uma organização de espaços em que o processo seja focado, e práticas de ensino concretas, não somente para os professores, mas também para os alunos. Nessa direção, a base teórico-metodológica desse Grupo é a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), método de intervenção no contexto escolar

voltado à criação de zonas de produção conjunta de conhecimento que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento a todos os envolvidos (MAGALHÃES, 2010, 2011, 2012, 2014). Além disso, para um ensino-aprendizagem situado em práticas sociais concretas, o LACE tem desenvolvido propostas de ensino por meio de Atividades Sociais (LIBERALI, 2009), que focalizam essencialmente a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2007, p.26), pautadas na TASHC.

Essa vertente teórico-metodológica do GP LACE é discutida em seções desta tese, uma vez que esta pesquisa está inserida nesse Grupo. Menciono-a, nesta introdução, a fim de situar o lugar que adentrei ao iniciar o doutorado no Programa de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Nesse novo lugar, comecei a repensar a prática docente, à medida que estudava e discutia, no GP e em disciplinas com as professoras Magalhães e Liberali, os preceitos da TASHC e da PCCol. Nessa época, ano de 2013, com um ano e meio de experiência docente no Ensino Superior, atuava como professora em uma instituição privada, no centro de São Paulo, no curso de Letras.

Ali, comparando a minha prática com os preceitos teóricos estudados no LAEL, percebi que centralizava as discussões como professora. O espaço de participação dos alunos estava limitado apenas a respostas de questionamentos feitos por mim, pautados em pontos epistêmicos dos artigos e dos livros lidos. Quando avaliados, os alunos sempre acreditavam que somente minhas opiniões e compreensões eram corretas. As aulas se configuravam em transmissão de conhecimento e não em construção. Nessa época, o embate entre TASHC estudada e prática tradicional vivida começou.

Na vivência desse conflito, busquei criar, em sala de aula, contextos crítico-colaborativos, dialogando com os alunos sobre a necessidade da participação de todos, mesmo quando não interpelados por mim; e sobre a responsabilidade que caberia a cada um em relação ao desenvolvimento dos colegas. Lembro-me que os alunos demonstraram estranheza em relação ao meu modo de agir diferente do usual e, às vezes, exigiam que as aulas fossem apenas “dadas”. Em algumas disciplinas no LAEL, apresentei e discuti essa busca por transformação, pois, nos anos de 2013 e 2014, meu projeto de doutoramento focava, especificamente, minha docência no Curso de Letras.

Apesar das tentativas para mudança, tornar-me uma professora voltada para a *práxis* demonstrou não ser tarefa fácil. Os meus estudos da TASHC e da PCCol ainda eram inconsistentes, não compreendia como poderia atrelá-los à prática, na relação

indissociável teoria-prática. Foi, então, que, em 2015, aceitei o convite da professora Liberali para participar do Projeto Hiperconectando Digit-M-Ed: formação crítico-colaborativa para a desencapsulação curricular pela superdiversidade. Esse projeto também é parte do GP LACE e é caracterizado por formação conjunta de pesquisadores, gestores, professores e alunos (surdos e ouvintes) de escolas públicas e privadas da grande São Paulo. Ao ingressar nesse projeto, vi a oportunidade de aprender a ser crítico-colaborativa, de compreender como organizar uma proposta de ensino-aprendizagem por meio de Atividade Social e Multiletramentos, mantendo a organização de *práxis*, em que teoria e prática dialogassem dialeticamente.

Nessa mesma época, mudei o foco do meu projeto de doutoramento para o curso de Pedagogia, uma vez que já não mais atuava na instituição privada daquela graduação em Letras. Com participação no Digit-M-Ed e matrícula na disciplina Teoria da Linguagem II: Teorias de ensino e aprendizagem, Atividades Sociais e Multiletramentos, impregnei-me das discussões sobre organização de propostas de ensino por Atividade Social e Multiletramentos, de modo que decidi criar uma para desenvolver com alunas de Pedagogia. A proposta visava o trabalho com leitura e chamava-se Atividade Social “planejar aula de leitura para o 5º ano”. Como dito inicialmente, essa proposta aconteceria em um Grupo de Estudos, no qual gêneros do discurso propostos para o 5º ano seriam lidos.

Entretanto, estudar, teoricamente, Atividade Social e Multiletramentos, vivenciando tais aspectos em colaboração no Projeto Digit-M-Ed, foi diferente de desenvolver, como professora-pesquisadora, esse tipo de ensino no Grupo de Estudo, em que contradições, manifestadas em conflitos criados pelas diferentes historicidades das participantes, foram instauradas, culminando na mudança não intencional da propositura inicial para discussões teóricas sobre leitura. Como apontado nesta tese, o processo de ensino-aprendizagem no GE foi marcado por contradições percebidas pós-produção dos dados. Em decorrência disso, todo percurso de pesquisa será analisado com vistas à compreensão de tais contradições. Nessa direção, a partir das discussões dos autores supracitados, entendo contradições como lentes que possibilitam desvelar os conflitos, os obstáculos de desenvolvimento e os problemas, a fim de trazer à tona alternativas de transformação da formação e ensino-aprendizagem de leitura de professores.

Neste estudo, contradição é um dos principais conceitos do materialismo histórico-dialético, caracterizada como fenômeno inerente ao constante movimento das

relações humanas, que marca a tensão existente nas relações sócio-histórico-culturais (ENGESTRÖM; SANINO, 2011). Em toda relação social, a contradição é inerente, pois funciona como motor para o mover da própria realidade. Com essa mesma perspectiva, verifiquei, nos bancos de teses CAPES, Dedalus (USP), Repositório (UNICAMP) e Lumem (PUC/SP), alguns trabalhos em que diferentes relações sociais são estudadas a partir da análise desse conceito.

Silva (2011), doutor em Direito pela USP, investigou a contradição envolvida na relação entre ética, moral e direito na fase da sociedade capitalista neoliberal chamada de pós-modernidade. Embasado em Marx (1985, 2010), Marx e Engels (1988) e no conceito de pós-modernidade de Bauman (2000, 1999, 1997), Silva (2011) defende que na “modernidade líquida” tudo está em movimento constante, configurando em homens nem bons, nem maus, mas em fenômenos morais irracionais e em moralidade de constante indecisão, revelando uma contradição insolúvel na inter-relação entre ética, moral e direito, ramos que mantêm e reproduzem a ordem dominante do neoliberalismo.

Situado em outra área, Rosa (2013), mestre em Ciências pela USP, objetivou compreender o fenômeno da participação política de membros do setor da educação em um assentamento rural, a partir das perspectivas dos envolvidos e das tensões por eles vivenciadas. Mediante a categoria central da *práxis* política, o autor (2013) concluiu que as mudanças em grupo apenas seriam possíveis a partir das contradições e dos potenciais críticos presentes na própria subjetividade dos participantes.

Em área próxima à de Rosa, Rodrigues (2013), doutor em Ensino de Ciências também pela USP, realizou pesquisa envolvendo graduandos de Física e sua relação com a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Em suas descobertas, Rodrigues (2013) defendeu a necessidade de se evidenciar o jogo de forças contraditórias dessa relação no objeto da disciplina Prática em Ensino de Física, perpassada por contradição da oposição entre teoria e prática, conteúdos pedagógicos e disciplinares da Física. Para o autor (2013), tais contradições só podem ser superadas pela relação entre universidade e escola, a fim de que essas duas entidades possam compartilhar o mesmo objeto, com desdobramento da melhoria da educação pública e da formação continuada de professores.

Em outra área, Cotrim (2015), doutora em História pela USP, examinou as categorias centrais do pensamento de Marx, entre elas a contradição, com vistas à sociedade atual, abordando a expansão da atividade intelectual como forma de trabalho

incluído ao capital. A autora (2015) concluiu que as mudanças atuais revelaram aprofundamento da contradição que permeia a reprodução capitalista.

Também pela USP, Fernandes (2015), doutora em Psicologia, investigou se e como o processo grupal pode ser instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação na relação com o trabalho docente. Para essa autora (2015), contradição é a essência de composição do grupo, aparecendo em sua gênese e em relações dinâmicas. Devido a isso, superação ou solução de problemas só seria possível em análises e reflexões feitas no e pelo próprio grupo.

Já na Universidade Federal do Pará, Valente (2015), mestre em Educação, objetivou compreender as repercussões e contradições do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica frente aos interesses do capital e da classe docente de Português em serviço. A autora (2015) concluiu que os elementos contraditórios, na formação desses professores, estavam na rapidez com que o governo queria implementar políticas públicas para aperfeiçoamento docente, sem, porém, oferecer tempo suficiente de desenvolvimento. Apesar disso, os professores conseguiram ressignificar os modos de apresentação do conhecimento, fato que Valente (2015) caracterizou como superação dialética, em que uma realidade foi negada, elevando-a a um nível superior.

Das pesquisas situadas na Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, selecionei três do Grupo LACE que abordam contradição. Primeiro, Ninin (2006) discutiu e caracterizou a Pesquisa Colaborativa como sistema de atividade, propiciadora de contextos para construção crítico-colaborativa do conhecimento em ambientes educacionais. A autora (2006) defende que esse sistema é composto por contradições historicamente acumuladas em cada componente do sistema (sujeito, objeto, instrumentos, regras, divisão de trabalho e comunidade), que constituem o motor de desenvolvimento em toda atividade humana.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2009) discute a Colaboração Crítica como categoria para compreender o desenvolvimento de uma atividade de formação de professores em contexto virtual. Nesse tipo de relação, o autor (2009) conclui que a contradição, estabelecida no diálogo entre os colaboradores, é uma forma de avançar coletivamente, com compromisso de transformação, operacionalizado no movimento de um processo histórico e social. Em 2015, ainda em contexto virtual e de colaboração crítica, Garcia objetivou o estudo da formação de professores à distância, focando nas trocas entre um professor pesquisador e um professor de curso superior de

administração. Na busca por construir uma formação crítico-colaborativa, esse pesquisador (2015) apresentou que, por meio de negociação e diálogo entre os envolvidos, contradições incorridas na falta de participação dos alunos no fórum foram superadas, dando lugar a maior circulação de conhecimento tanto pelos formadores quanto pelos estudantes.

Diferente dessas três últimas pesquisas, situadas em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, que integram o grupo LACE, a superação das contradições, neste trabalho, não aconteceu no processo de produção de dados. Quando imersa nos acontecimentos dos encontros com o GE, não me atentei para a superação de tais contradições. Conforme já dito, analisar, criticamente, as contradições no processo desta pesquisa é uma possibilidade para superá-las e contribuir com pesquisas voltadas à formação docente e ao ensino-aprendizagem de leitura no curso de Pedagogia. Em consonância com Bottomore (2001), para compreender tais contradições analiso a totalidade do GE, de modo que meu objeto de estudo se tornou o próprio processo de pesquisa vivido pelo Grupo de Estudos. Nesse panorama, objetivo responder às perguntas:

Quais as contradições gestadas no processo desta pesquisa?

1a. Que contradições emergiram das propostas planejada e realizada?

1b. Quais contradições emergiram, no movimento do GE, quanto ao tipo de formação e às visões de leitura das participantes?

A fim de compor minha discussão na Análise de Dados, organizei esta tese para:

- Na seção 2, discorrer sobre a contradição na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, abordando pressupostos teóricos relacionados à constituição da atividade humana e do movimento da contradição nessa constituição.
- Na seção 3, discutir a linguagem e a leitura em uma abordagem sócio-histórico-cultural, além de refletir sobre Atividade Social e Multiletramentos no ensino-aprendizagem de leitura.
- Na seção 4, discutir modelos de formação que perpassam a constituição do Ensino Superior no Brasil e ecoam no tratamento dado à leitura no curso de Pedagogia, contexto desta pesquisa.

- Na seção 5, apresentar os caminhos metodológicos percorridos; situar a pesquisa no paradigma crítico-colaborativo; apresentar uma descrição da proposta de leitura e dos encontros com o Grupo de Estudos; mostrar procedimentos e categorias de análise, interpretação e credibilidade da pesquisa.
- Na seção 6, analisar, compreender e discutir os dados produzidos e, por fim, refletir sobre aspectos relevantes da pesquisa e novos caminhos possíveis nas considerações finais.

2 CONTRADIÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

[A] estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

(VYGOTSKY, 1934/1991, p. 24)

[...] como ser social e histórico, imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico.

(SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 31)

Nesta seção, apresento pressupostos teóricos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que ressalta o movimento dialético entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1934/1991), no desenvolvimento da constituição humana.

A TASHC tem base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural — desenvolvida por Vygotsky (1896/1935) — e na Teoria da Atividade — proposta por Leontiev (1903/1979), que expande as ideias vygotskyana. Com base no Materialismo Histórico-Dialético (MARX; ENGELS, 1845-46/2007), ambos os estudiosos defendem a origem da consciência humana vinculada ao movimento da atividade em construção na relação sócio-histórico-cultural.

O desdobrar desta seção constitui-se, portanto, para instrumentalizar o exame de aspectos centrais caros a esta pesquisa, visando, sobretudo, a compreensão crítica das contradições, com base no exame dos aspectos sócio-histórico-culturais de todos os envolvidos. Nesses termos, esta seção está organizada para: 1º) discutir a atividade humana nas relações sócio-histórico-culturais; e 2º) refletir teórico-filosoficamente sobre as contradições inerentes ao movimento dialético da atividade humana.

2.1 Atividade humana sócio-histórico-cultural

Na busca por um método para compreensão do desenvolvimento da consciência humana, especificamente das funções mentais superiores, Vygotsky (1925, 1930, 1933, 1934) encontra respaldo no pensamento marxista denominado Materialismo Histórico-Dialético (MARX; ENGELS, 1845-46/2007).

O principal fundamento desse pensamento é a *práxis* humana, processo pelo qual o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma a si mesmo. Da relação dialética entre homem e natureza resulta a realidade concreta e viva, compreendida como processo histórico de transformação contínua e constante que possibilita o novo em meio a evoluções e descontinuidades decorrentes da atividade humana (BOTTOMORE, 2001).

De acordo com Marx (1867/1996), o materialismo é histórico em razão de que, ao longo da história, os indivíduos agem, coletivamente, na mudança da natureza e da humanidade. O autor e Engels (1845-46/2007) compreendem que a atividade humana está intrinsecamente relacionada à sociabilidade. Durante toda a existência, em meio a experiências com os outros, vai-se constituindo a consciência humana, em um processo de desenvolvimento com base no real ao que chama de *práxis*.

Abarcando essa premissa, Vygotsky (1934/2007) avança os estudos da Teoria Histórico-Cultural, compreendendo o processo de desenvolvimento da consciência pela análise da atividade concreta e viva, definida como força motriz da consciência. Com base no pensamento marxista, Vygotsky (1934/2007) concebe a atividade como sendo movida por instrumentos, e, notadamente, histórica e cultural.

Em relação ao aspecto instrumental, o bielorrusso entende que os indivíduos criam formas humanas de comportamento, produzindo o intelecto e tornando-se “um agente ativo no processo de criação do meio” (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 25). Esse processo de criação ocorre ao se fazer uso de instrumentos, mediadores das relações humanas. Para Vygotsky (1930/2000), os instrumentos são criados pelos indivíduos, no decorrer da história social. Todavia, ao criá-los, o homem também se modifica (VYGOTSKY, 1930/2000). Nas palavras do autor:

A inclusão do instrumento, no processo, provoca a atividade de toda uma série de funções novas relacionadas com a utilização do instrumento e seu manejo; e modifica também o curso e as diferentes características (duração, intensidade, sequência, etc.) de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental (VYGOTSKY, 1930/2000, p. 96-97).

Segundo Ninin (2006), a inclusão de instrumentos caracteriza, em Vygotsky, a mediação como interventiva na ação humana. Ela é mediadora entre o ser humano e o objeto de conhecimento em direção ao desenvolvimento da consciência em relações socioculturais. Premissa representada na figura triangular a seguir:

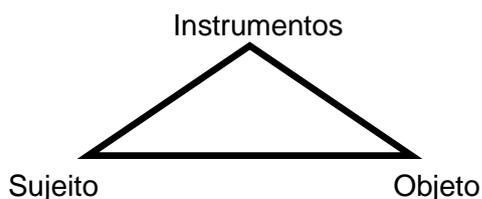


Figura 1. A representação triangular básica da atividade em Vygotsky

A título de exemplo, Ninin (2006), com base em Vygotsky, sugere alguns instrumentos, tais como signos e símbolos, procedimentos, máquinas, métodos, leis, formas de organização de trabalho, ferramentas para pensar, linguagem etc. Segundo a autora (2006), no constante movimento da atividade em contexto histórico-cultural, esses instrumentos são transformados. Para outra estudiosa, Liberali (2009), os instrumentos são orientados pelos modos culturais resultantes da inserção do ser humano em contextos determinados, marcados por interesses ou até mesmo valores circunscritos a uma cultura específica, que acabam por orientar as formas de agir de cada indivíduo.

Podemos compreender esses modos culturais a partir das diferentes formas como grupos que compõem uma dada sociedade vivem a vida cotidiana em sua totalidade, considerando comportamentos, conhecimentos, crenças, valores, moral, leis, costumes, hábitos, aptidões etc. Esses aspectos são internalizados por meio de interações sociais e reorganizados ao longo da vida, cruzando várias gerações, como demonstram os escritos de Vygotsky (1930/2004), segundo os quais:

No desenvolvimento cultural, todas as funções entram em cena duas vezes, em dois diferentes planos: primeiro no social, depois no plano psicológico; primeiro como uma forma de cooperação entre as pessoas, como uma categoria coletiva e interpsicológica, depois como meios de comportamento individual, como uma categoria intrapsicológica (VYGOTSKY, 1930/2004, 223).

Pode-se concluir, portanto, que a totalidade da atividade humana abrange tanto o componente social quanto o individual. A constituição social representa a ação coletiva dos indivíduos, marcada pelos aspectos culturais (também de constituição social); a constituição individual envolve a existência da sociabilidade, “produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1934/1991, p. 24). Da relação entre história, cultura e sociedade, Vygotsky (ano) concebe o desenvolvimento humano como um processo dinâmico em transformação dialética. Nesse movimento, as dimensões sócio-histórico-culturais da teoria de Vygotsky visam à análise das transformações históricas da consciência sob a influência de instrumentos criados e modificados culturalmente.

Na esteira de Vygotsky sobre a constituição da consciência em atividade histórico-cultural, Leontiev (1978, p. 68) define atividade como “processos psicologicamente caracterizados por aquilo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” no movimento de ações coletivas. O componente “coletivo”

é preponderante para que se compreenda que as transformações em uma atividade estão relacionadas não apenas a um indivíduo, mas a todos os envolvidos.

Segundo Leontiev (1977, p. 3, tradução nossa)¹, é na coletividade que “o homem descobre não somente suas condições externas, às quais ele deve adaptar sua atividade, mas, também, que essas condições sociais carregam em si os motivos e os objetivos da atividade, os modos e os meios de sua realização”. Ao entrar na atividade, motivos e objetivos individuais tornam-se parte da experiência coletiva, à medida que também a influenciam, pois há uma relação dialética entre a história social e a individual.

É nesse panorama que a organização da atividade, em sua totalidade, dirige-se à construção de objeto coletivo, em diálogo dialético com o objetivo individual, motivo de cada pessoa envolvida no processo de execução da atividade. Esse encontro sofre influência das diferentes historicidades dos envolvidos e pode culminar na duplicidade do objeto. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 52):

O objeto da atividade é duplo: primeiro, em sua existência independente enquanto se subordinando e transformando a atividade do sujeito; segundo, enquanto uma imagem do objeto, com um produto de sua propriedade de reflexão psicológica que é realizada com uma atividade do sujeito e não pode existir de outra maneira (LEONTIEV, 1978, p. 52).

A duplicidade mencionada é oportuna, pois se constitui como possibilidade de diálogo entre a história social – inerente ao objeto coletivo da atividade – e a história individual – presente no objeto/motivo de cada envolvido, por sua constituição sócio-histórico-cultural. Disso decorre que o objeto da atividade não segue intacto, mas se transforma, carregando em seu bojo sentidos e motivos do coletivo, criados histórico e culturalmente na produção do objeto em foco. Conforme Engeström (1999), o objeto tem influência no desenvolvimento da atividade, articulada nos seguintes componentes: sujeito, instrumento, objeto, regras, divisão de trabalho e comunidade.

¹ “man finds not only his external conditions to which he must adapt his activity, but also that these very social conditions carry in themselves the motives and aims of his activity, the ways and means of its realization” (LEONTIEV, 1977, p. 3).

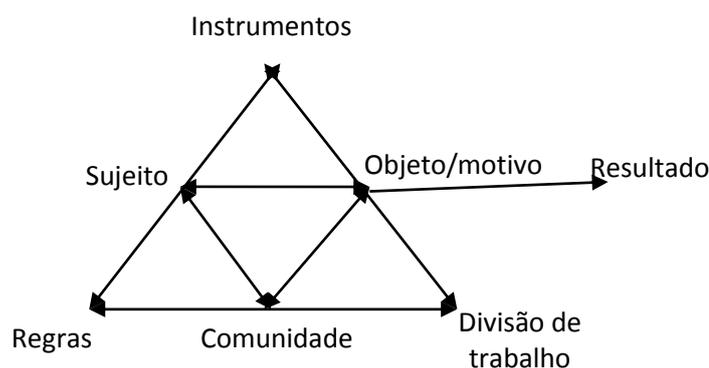


Figura 2. A estrutura de um sistema de atividade humana (ENGESTRÖM, 1987, p. 78).

A figura anterior visa à representação da correlação existente entre os componentes da atividade humana. Assim, os membros de uma *comunidade*, os *sujeitos*, vivem orientados por *regras* estabelecidas culturalmente, reguladas e reorganizadas à medida que vivenciam experiências coletivas, conforme *divisão de trabalho*, direcionados a um *objeto*, com vistas à concretização do motivo que orienta tal atividade (NININ, 2006).

Como reflexo dessa coletividade, Engeström (1999) define a atividade humana como um sistema de atividades sócio-histórico-cultural. Para compreensão do desenvolvimento humano nesse sistema, o autor (1999) propõe cinco princípios que podem auxiliar na compreensão do desenvolvimento da atividade.

Esses princípios se pautam na tradição epistemológica de Vygotsky, isto é, na premissa de estudo da atividade histórica no próprio processo de desenvolvimento. Assim, o primeiro princípio postula que o sistema de atividade, em toda sua complexidade constituinte, é a unidade primordial de análise (ENGESTRÖM, 1999). Segundo Engeström (1999), essa unidade é permeada pelo segundo princípio, representado pela multiplicidade de vozes.

O autor (1999) explica que um sistema de atividade é, por definição, uma formação multivocal, composta pelas diferentes vozes inerentes ao indivíduo e à história de constituição de cada atividade em interação, organizada em rede de sistemas de atividade. Trata-se de um lugar de diálogo não somente entre os sujeitos envolvidos, mas também entre eles e a consciência ideológica tecida pelos milhares de fios constituídos ao longo da atividade histórica humana de cada sujeito. Imbricado nas características desse princípio, encontra-se o terceiro: a historicidade.

Engeström (1999) defende que as necessidades e os problemas em um sistema de atividade só podem ser compreendidos pela constituição histórica do próprio sistema. A partir de Vygotsky e Leontiev, Engeström (1999) reforça a necessidade de analisar o sistema com base na história individual de constituição de cada componente da atividade e na história coletiva que molda o sistema, situado culturalmente. Para ele (1999), a característica histórica do sistema intensifica a multiplicidade de vozes na atividade humana, como processos dialéticos compostos pelo encontro das diferentes historicidades constituintes desse sistema.

Ainda com base nesse pesquisador (1999), esse encontro é marcado pela presença de contradições constantes, que engendram conflitos entre essas diferenças. O papel central das contradições no sistema de atividade é, para Engeström (1999), o quarto princípio. Como já apresentado anteriormente, esse autor (1999) explica que contradições não são o mesmo que problemas ou conflitos. São, porém, “tensões estruturais que se acumulam historicamente em sistemas de atividade e entre eles” (ENGESTRÖM, 2001, p. 137).

Segundo o autor (1999), quando os sujeitos, no processo da atividade humana, debruçam-se, crítico-reflexivamente, sobre as contradições emergentes, conseguem reorganizar os componentes da atividade em direção à transformação expansiva do sistema, compreendida como o quinto princípio da atividade. Com esses cinco princípios, Engeström (1999) propõe a análise do processo de transformação social da atividade humana, incorporando-a à estrutura de um sistema de atividade em constante movimento, com particular ênfase na instabilidade provocada por contradições, consideradas “força motora de mudança e desenvolvimento” (ENGESTRÖM, 1999, p. 6).

Em suma, esta seção discutiu a constituição da atividade humana, conforme postulados da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, a fim de compreender o processo envolvido nessa constituição, tais como: a relação dialética da *práxis* humana; a influência social e cultural; a historicidade no diálogo entre história individual (do sujeito) e história social (de constituição da atividade em diálogo com outras atividades); e a contradição como possibilidade de transformação da atividade humana. Essa discussão é fundamental para este estudo, que visa à compreensão de contradições emergentes no processo de atividade humana.

Neste trabalho, outro conceito que requer aprofundamento é o de contradição, discutido na sequência. A discussão é feita a partir de uma descrição teórico-filosófica

desse conceito com o intuito de garantir uma compreensão geral de sua origem, relevância e articulação aos estudos da TASHC em relação ao sistema de atividade sócio-histórico-cultural.

2.2 Contradição no sistema de atividade

Desde a Grécia Antiga, a palavra contradição esteve ligada ao ato de argumentar, especificamente, à característica da natureza dialética do discurso. Segundo Gadotti (2003), Heráclito (535 a.C – 475 a.C.) defende a realidade em constante mudança na alternância de elementos opostos: frio-calor, vida-morte etc. O filósofo (ref) compreende essa oposição como contradição necessária no movimento dialético do viver. Sócrates (470 a.C – 399 a.C apud GADOTTI, 2003) atribui à contradição significados semelhantes aos explicitados no dicionário Houaiss. Na argumentação socrática, os interlocutores ocupam-se por descobrir incongruências na fala de seus adversários, com a finalidade de vencer a disputa pela busca da verdade.

Em contraposição a esses dois filósofos, Aristóteles (384 a.C – 322 a.C apud GADOTTI, 2003) nega essa luta dos contrários com o princípio de não-contradição. Para o filósofo, nem a alternância heráclita, nem a incongruência socrática eram possibilidades da existência. Na metafísica aristotélica, *o ser* se define em sua própria estrutura, não havendo espaço para relação entre contrários, uma vez que *o ser* sempre permanece igual a si mesmo, não podendo tornar-se algo diferente por não estar em relação de constituição junto à outra coisa.

No plano das ideias, Aristóteles (1981), em seu livro *Metafísica*, exclui a multiplicidade de interpretação, apregoando caráter unívoco a cada proposição, que só pode ser falsa ou verdadeira. Portanto, não há sequer a possibilidade de existirem pressuposições imbuídas aos possíveis valores inerentes na constituição de cada ideia. Ademais, sem considerar diálogo entre contrários, Aristóteles (1981) defende a inexistência de conflito na constituição ontológica de identidade e, conseqüentemente, a não-contradição.

Em outra direção, na Lógica Dialética do idealismo alemão, Hegel (1770-1831 apud GADOTTI, 2003) retoma a noção de movimento dialético em Heráclito, definindo a contradição como força que promove a transformação do pensamento. Para o filósofo alemão, a contradição como oposição é elemento fundamental do pensar. Gadotti (2003) explica que, nessa lógica, o pensamento não é estático, mas traduzido pela contradição, cujo princípio se dá pela diferença, pela heterogeneidade e pelo

desequilíbrio. No plano da argumentação dialética, o pensamento acontece no processo de mudança composto por tese, antítese e síntese. O movimento é marcado pela oposição entre tese e antítese, afirmações que não existem uma sem a outra e que, quando se encontram, têm como resultado provisório a conciliação existente na síntese, lugar de superação entre os opostos e de evolução para nova tese.

Esse encontro dialético é possível devido à natureza dialógica do processo de pensamento impresso por Hegel em contraposição ao de Aristóteles. Enquanto o último alude às transformações do pensamento pelo próprio pensamento, o filósofo alemão propõe a intersubjetividade (GADOTTI, 2003). Segundo Gadotti (2003), Hegel compreende a constituição do pensamento em um tríptico processo, composto pela *linguagem*, definida como sistema simbólico herdado da tradição; pelo *trabalho*, interação com o mundo natural por meio da produção de ferramentas em suas várias formas históricas; e pela *ação recíproca*, interação da consciência individual com outras consciências. Nesse processo de desenvolvimento do pensamento, o conceito de contradição apresenta papel fundamental e presença constante no movimento dialético entre consciências.

Tal como Hegel, Marx (1983) defende a contradição como motor de transformação na luta dos opostos. A diferença entre os filósofos está no objeto de estudo. Enquanto Hegel estuda a consciência que se tem das “coisas” e situa o movimento contraditório na consciência, Marx desenvolve a teoria de que a contradição está situada “no seio da própria coisa, e em íntima interação com ela” (GADOTTI, 2003, p. 20). Nas palavras de Oliveira (2009, p. 41) sobre o pensamento marxista:

[...] toda forma de movimento contém suas contradições específicas, constituindo natureza específica dos fenômenos, o que o distingue dos outros fenômenos. É ainda nisto que reside a causa interna ou a base da diversidade infinita das coisas e dos fenômenos que existem no mundo (OLIVEIRA, 2009, p. 41).

No materialismo histórico-dialético (MARX, 1983), o conceito de contradição adquire novo valor quando associado aos processos históricos do homem em sociedade. Marx (1983) entende que não se pode julgar o indivíduo pela consciência de si mesmo. Antes, é preciso explicar essa consciência pelas contradições que emergem no movimento de *práxis* humana.

Para o filósofo (1983), esse movimento representa o processo de constituição do *ser*, configurado pelas mudanças que passa de um estágio a outro, de um momento a outro. Assim, um mesmo *ser*, ao longo do processo de atividade humana, pode se

modificar. Tal movimento é desempenhado, segundo Marx (1983), pela contradição, unidade de contrários que impulsiona o *ser* e que se expressa nas crises, nas lutas, nos conflitos e nas diferentes forças presentes na relação dialética entre os sentidos já constituídos e os novos sentidos inerentes à composição da atividade humana em contexto de interação (VYGOTSKY, 1934/2007).

Conforme discutido na seção anterior, Vygotsky (1934/2007) fundamenta seus estudos nessa filosofia de *práxis* marxista, de modo que é possível relacionar a noção de Marx (1983) de movimento contraditório de constituição do *ser* ao processo de desenvolvimento imbricado em internalização e externalização discutido por Vygotsky (1934/2007).

Os sentidos constituídos compõem a internalização, relacionada à habilidade que o ser humano tem de considerar alternativas para um dado problema e entender situações com base em conhecimentos adquiridos, reproduzindo-os nas relações sociais (NININ, 2006). No diálogo com o social, tais sentidos nem sempre permanecem os mesmos, pois os saberes individuais internalizados encontram-se com os coletivos, e, devido às diferenças entre eles, desencadeiam uma crise. Essa crise, organizada por contradições na atividade, possibilita externalização, compreendida como base para transformação criativa de expansão dos velhos sentidos para os novos.

Com essa mesma perspectiva, vimos, na seção anterior, que Engeström (1999) concebe a contradição como princípio de mudança e desenvolvimento, inerente a qualquer sistema de atividade humana. Consoante vimos na seção anterior, assim como Vygotsky (1934/2007), Engeström (1999) também concebe a contradição como princípio de mudança e desenvolvimento, inerente a qualquer sistema de atividade humana. Tanto é que ele e Sannino (2011, p. 370) definem contradição, no viés dialético, como “uma unidade de opostos, forças ou tendências opostas dentro de um sistema em movimento”, de modo semelhante ao autor russo. Já Bottomore (2001), acrescenta a essa definição o fato de que, nesse sistema de atividade, cada componente é composto por contradições internas, que significam dupla-conexão de contrários, em que, por exemplo, um sujeito ou uma comunidade X é impedido(a) de agir como postulado no sistema D porque está agindo como determinado pelo sistema X (BOTTOMORE, 2001).

De acordo com Ninin (2006), contradições internas emergem no sistema quando surgem situações novas, diferentes das que os sujeitos estão acostumados. Disso decorre a necessidade de resignificação dos modos de agir, circunstância que é construída em contradições por causa dos comportamentos de resistência ao novo.

Tais contradições, internas, são históricas e envolvem forças contrárias com origem no processo sócio-histórico-cultural, constituído ao longo das gerações. Logo, estão arraigadas nos indivíduos, ou, no sentido vygotskyano, estão internalizadas.

Essas contradições sofrem influência da atividade concreta de participação dos indivíduos e estão assentadas no que Bottomore (2001) define como contradições estruturais, relacionadas ao sistema em que as atividades humanas estão inseridas. Um exemplo disso é fornecido por Charlot (2013), quando apresenta a instituição escolar como sistema de atividades constituído por contradições estruturais que podem desencadear contradições internas nas atividades docentes.

Outro exemplo é dado por Bottomore (2001) ao colocar o capitalismo como sistema com contradições estruturais, influenciadoras de contradições em atividades sócio-histórico-culturais inseridas nesse sistema. Podemos fazer dialogar com essa definição as ideias de Engeström (1999), para o qual contradições refletem a natureza dialética de um sistema de atividade, marcado pelo contexto histórico. Assim, essa natureza dupla é composta pela atividade coletiva dada na situação social imediata e pela individual carregada da constituição histórica dos sujeitos, desenvolvida em outras atividades de contextos diferentes.

Compreendemos, então, que, devido à constituição histórica do sujeito, esse não está neutro ou vazio ao participar de uma atividade, mas adentra o sistema de atividade coletiva com vivências valorativas, marcadas por contradições internas. Esse sistema, também composto por elementos contraditórios, afeta os sujeitos, provocando o desencadeamento de suas contradições, conforme representado na figura abaixo:

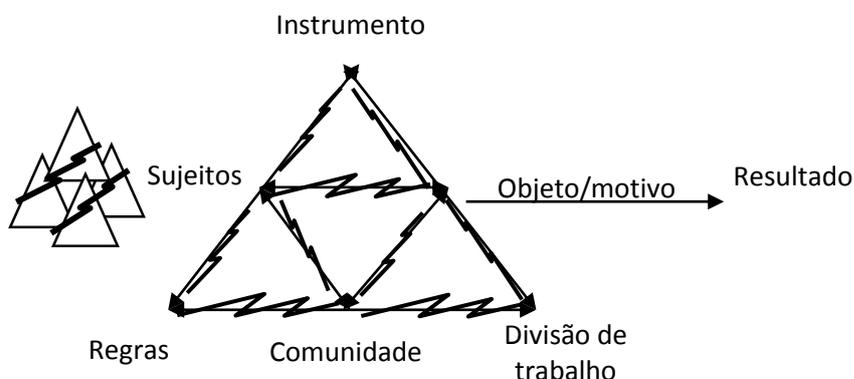


Figura 3. Atividade sócio-histórico-cultural contraditória

As contradições elaboradas em atividades vividas representam tensões dialéticas internas da constituição axiológica dos sujeitos em movimento de contrários,

influenciando os modos de participação dos indivíduos no sistema de atividade de nova inserção. Esse aspecto pode ser ilustrado com professores que participam de uma formação continuada, pois trazem consigo contradições relacionadas a práticas de sala de aula, de formação inicial e de outras reuniões nesse contexto. Engeström e Sannino (2011) caracterizam esse diálogo entre contradições internas e na atividade como sistêmico, desenvolvido no processo histórico de constituição dos sujeitos.

Como defende Engeström (1999), as contradições são o potencial de transformação, uma vez que movem os componentes do sistema de atividade. Assim, fazem com que conflitos venham à tona e, se reconhecidos pelos envolvidos, podem abrir possibilidades de resolução por meio de negociação das diferentes compreensões (sentidos) dos sujeitos implicados e que possibilitam a produção de novos significados (ARANHA, 2009). A esse movimento de expansão e constituição de novas possibilidades Engeström (1999) denomina de superação das contradições.

A superação não implica em um desaparecimento das contradições, mas em um agir consciente de que elas existem, de quando aparecem e de como fazer manutenção das mesmas na situação imediata para avançar. Oliveira (2009) observa que as contradições não são determinadas pela existência dessa superação e que podem existir independentemente disso. Almeida et al. (2007, p. 75) explicam que, quando a superação não acontece, a contradição “não é excluída ou minimizada, mas se torna permanente, não implicando nem equilíbrio entre os termos, nem superação de um pelo outro. Porém, quando há contradição há sempre a possibilidade de superação” (ALMEIDA et al., 2007, p.75). É sobre essa possibilidade que Engeström e Sannino (2011) discorrem, quando defendem a contradição dialética como força motora de desenvolvimento das relações.

Engeström (1999) discute que descobrir as contradições é o primeiro passo para a superação delas e, a fim de possibilitar essa descoberta, propõe quatro níveis de contradições, denominados: primário, secundário, terciário e quaternário. O nível primário representa as contradições que existem dentro de cada componente da atividade, em relação interna com ele mesmo. Segundo Engeström (1999), as contradições nesse nível provocam a instabilidade inicial na atividade e surgem quando os sujeitos precisam decidir-se entre valor de uso de algo e seu valor de troca como mercadoria. Já as contradições do nível secundário compreendem àquelas que emergem da relação entre dois componentes da atividade - por exemplo, entre um novo

objeto e um instrumento antigo. Quando fatores externos novos influenciam a atividade, contradições nesse nível emergem.

Já as contradições no nível terciário são reveladas na interação entre dois ou mais componentes de uma atividade e dois ou mais componentes de outra atividade do sistema - por exemplo, entre o objeto de uma atividade dominante e o objeto de uma atividade culturalmente mais avançada. Por fim, contradições no nível quaternário emergem da relação entre a atividade central de um sistema de atividades e as atividades vizinhas. Engeström (1999) defende que a identificação das contradições quanto ao nível é crucial para compreensão da intervenção necessária em direção à superação.

Segundo Magalhães (2014), relações organizadas pela colaboração também podem promover esse movimento de superação das contradições. Diferentemente de cooperação, colaboração é definida pela autora (2014) como processo de participação ativa na transformação de si, do outro e do mundo. Tem base nas discussões de Espinosa (1661-1675/2007) sobre a constituição do homem expressa na potência para agir; de Marx (1983), em que tal constituição é sócio-historicamente situada; e de Vygotsky (1934/2007), que apontam esse conceito como fundamental no processo pelo qual o homem se desenvolve. Nas palavras de Liberali e Magalhães (2009, p. 45):

[...] ao relacionar-se com o outro, por meio de significados compartilhados, os seres humanos estão selecionando, adequando, reduzindo, ampliando seus sentidos para que possam encontrar formas de agirem de forma colaborativa. Está aí a essência da colaboração: assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação dos vários sentidos pelo grupo (LIBERALI e MAGALHÃES, 2009, p. 45).

As características da colaboração nessa citação revelam uma visão dialética que permite reconhecer as ações e as relações humanas como resultado de um processo ativo, no qual os sujeitos, como agentes, podem gerar, coletivamente, transformações e possíveis superações de contradições. A colaboração também envolve atitude crítica, reflexiva e consciente do processo vivenciado em conjunto, para que, assim, as contradições sejam percebidas. Sem colaboração, Marx e Engels (2007) afirmam ser impossível aos sujeitos a ultrapassagem de limitações, individualismo e alienação.

Se há quaisquer dessas três questões, o sujeito pode não considerar a necessidade de mudança ou de compreensão das contradições internas e, assim, pode não criar novas alternativas em ações futuras. Entretanto, em um processo crítico-

colaborativo, reflexivo e consciente, a intencionalidade do indivíduo no viver pode focar na busca de novos caminhos com vistas às ações transformadas e expandidas. Ressalto, novamente, que esse processo é possível porque a relação colaborativa é constituída em movimento contraditório dialético que encaminha a atividade humana sócio-histórico-cultural à necessidade constante de transformação.

Em consonância com Eri e Pihl (2016), compreendo também que, em relações de colaboração, as contradições ocorrem como efeitos de relações de poder dentro e através de sistemas de atividades. São mediadoras de relações sociais e podem criar obstáculos para empoderamento e desenvolvimento, quando a superação não é possibilitada. Como as relações humanas estão em constante movimento, as contradições como obstáculo não são estado permanente. Poderíamos vê-las, quando não superadas, como um primeiro estágio em que o conflito, criado por contradições, é vivenciado confortavelmente, como resultado do contato dos sujeitos com elementos contraditórios que exigem reflexão, um tempo para compreensão crítica consciente da nova situação. Depois, no processo de vivência com os outros, o segundo estágio seria marcado pela ruptura com as contradições dominantes, conscientemente reconhecidas, em emergência de novas formas de viver a relação social.

Em suma, esta seção discutiu as características das contradições, principalmente no movimento dialético da atividade sócio-histórico-cultural, compreendendo-as como unidades de contrários que constituem o próprio movimento de interação no sistema de atividade. Compreendê-las requer uma análise vinculada ao contexto sócio-histórico-cultural em que a atividade se encontra inserida, além de uma contemplação da historicidade de cada sujeito envolvido.

Assim, examinar as contradições gestadas no processo desta pesquisa implica em análise e descrição histórica dos modelos de formação do Ensino Superior e do curso de Pedagogia, contextos macros do Grupo de Estudos. Implica também em uma abordagem sócio-histórico-cultural para compreensão da constituição de linguagem e da concepção de leitura, a fim de discutir as contradições emergentes nos movimentos do GE quanto ao tipo de formação e quanto às visões de leitura das participantes.

Nessa direção, discuto, na próxima seção, essa abordagem sócio-histórico-cultural de leitura, mediante pressupostos teóricos que também constituem a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

3 LEITURA NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem: ademais, cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, os quais, por sua vez, variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino e de outros fatores de estratificação.

(BAKHTIN, 1934-35/2002, p. 97-98).

Início esta seção com tal epígrafe para reforçar a premissa de constante movimento das relações humanas mediante mudanças sócio-histórico-culturais. À medida que, no fluxo da história, os contextos se transformam, os modos de uso da linguagem expandem-se, promovendo o surgimento de novos caminhos para produção de sentidos e compartilhamento de significados. Em consonância com Bakhtin (1934-35/2002), esses caminhos configuram-se em encontros de diferentes momentos da existência histórica de cada envolvido na interação, fator que determina a multiplicidade instável da linguagem. Para o autor, essa determinação ocorre por causa da “coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos, entre correntes, escolas, círculos etc” (BAKHTIN, 1934-35/2002, p. 98). Contradições que, formadas historicamente, são inerentes à constituição humana e, como vimos anteriormente, emergem nas relações, manifestadas pela linguagem, que está sempre mudando (PADILHA, 2009).

Nesta seção, abordo, inicialmente, aspectos inerentes à constituição dessa linguagem em constante transformação e constituinte do ser humano em contextos sócio-histórico-culturais. Posteriormente, caracterizo a leitura nessa perspectiva, a partir da configuração contemporânea da linguagem e das relações humanas para, finalmente, discutir uma abordagem sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem de leitura.

3.1 Linguagem na constituição humana

A discussão aqui apresentada sobre linguagem tem base nos estudos de Vygotsky (1896/1934), Voloshinov (1895/1936) e Bakhtin (1895/1975), teóricos russos que situaram a linguagem em questões sócio-histórico-culturais. Esse diálogo é possível, porque, conforme Magalhães e Oliveira (2011), os três estavam apoiados no materialismo histórico-dialético que enfoca, conforme discutido na seção anterior, a constituição da linguagem e do indivíduo na sociedade. Segundo as palavras de Marx

(1844/2002, p.140), “a própria linguagem que o pensador emprega, me foi dada como produto social. A minha própria existência é atividade social”.

Bakhtin/ Voloshinov (1929/1997) corroboram com essa constituição da linguagem ao discorrerem sobre seu produto: o discurso. Os autores (1929/1997, p. 112) afirmam que todo tipo de discurso é “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” e que, à medida que o indivíduo vivencia diferentes interações, internaliza esses usos. Segundo Vygotsky (1930/1996), quando isso acontece, a linguagem se transforma e se organiza, possibilitando a criação de novos discursos.

Tal processo de interação também implica no caráter dialógico da linguagem. De acordo com Bakhtin (1934/2002, p. 89), “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-interação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica”. Essa circunstância é natural às relações sócio-histórico-culturais, nas quais há, dialogicamente, o encontro dos valores já vivenciados por cada envolvido. Esse movimento, conforme Bakhtin (1934/2002), desenvolve-se em um “discurso vivo e corrente”, orientado pelo “discurso-resposta futuro” que “provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela” (BAKHTIN, 1934/2002, p. 89).

Os participantes na interação, que ora ocupam a posição de *eu* para o *outro* e ora de *outro* para o *eu*, sempre serão convidados a criar, recriar, construir ou reconstruir novos significados a partir do seu ponto de vista que não foi constituído somente em si, mas construído na relação *eu-outro*. Nesse viés, os envolvidos precisam dos dizeres dos *outros* para, então, formarem seu próprio. O dialogismo presente na linguagem, então, não é somente trocar ideias ou concordar ou refutar a fala do interlocutor, mas construir novos discursos com os discursos dos outros.

Em tal perspectiva, Vygotsky (1934/2007) defende que o desenvolvimento da consciência é mediado pela linguagem, a qual funciona como instrumento desencadeador de mudanças, nas relações colaborativas entre sujeitos. Esse diálogo caracteriza a ação do *outro* na ação do *eu*, no que Vygotsky (1934/2007) denomina “cooperação entre consciências” que significa processo de colaboração, nas relações sociais, de constituição e desenvolvimento humano. Magalhães (2009) pontua que, no viés vygotskyano, as ações dos indivíduos, nesse processo, são motivadas e produzidas na negociação para produção de novos sentidos.

A criação do novo, inserido na natureza dialógica e colaborativa das relações, acontece em meio a embates na configurada “arena onde se confrontam valores sociais contraditórios” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1998, p. 14). Essa luta dos contrários coexiste no encontro dialógico das diferentes valorações constituídas em tempo-espço sócio-histórico-cultural nem sempre comum a todos os envolvidos na interação situada, de modo que a tensão frente ao diferente ou ao novo pode causar estranhamento, requerendo dos sujeitos uma organização da linguagem que abra horizontes para atribuição de novos sentidos e significados compartilhados.

Para Vygotsky (1934/2000), sentido e significado constituem, dialeticamente, a linguagem, e não podem ser entendidos isoladamente, pois ambos só existem em relação um com o outro. Na totalidade de funcionamento da linguagem, pode-se compreender o significado como o conceito já estabilizado, o conjunto de valores historicamente assumidos, em virtude de usos reiterados. É convencionalizado pelo social e estipula elementos comuns e conhecidos culturalmente por todos. Por exemplo, as definições dicionarizadas representam significados instituídos e fixos socialmente. Contudo, apesar dessa padronização, Vygotsky (1934/2000) argumenta que, no movimento das relações sociais, o significado está em constante evolução, determinado pela situação imediata da comunicação.

O sentido, por sua vez, é explicado pelo autor (1934/2000) como sendo pessoal, carregado pelo sujeito por meio das experiências vivenciadas e da sua história. Diferentemente do significado, não é padrão à determinada situação, mas, sim, inconstante, independente da palavra que o carrega, pois somente se realiza no discurso vivo (VYGOTSKY, 1934/2000). Nas palavras de Vygotsky (1934/2000, p. 465):

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VYGOTSKY, 1934/2000, p. 465).

Mediante tal citação, compreendemos que sentido e significado sempre estão articulados de maneira dialética. Em um mesmo processo de interação, os sujeitos são afetados pelas significações instituídas socialmente, apropriando-se delas em movimento de internalização e superação de velhos sentidos para constituição de novos.

É possível acrescentar que, para Bakhtin/Voloshinov (1929/1997), o sentido é resultado da relação entre elementos estáveis de significação e elementos extraverbais, que integram a situação de produção, recepção e circulação. Assim, a instabilidade e a imprevisibilidade de cada contexto enunciativo são somadas à significação, originando novos sentidos. Pode-se pontuar, também, que o significado é imbuído de outros sentidos, como se depreende da metáfora de Vygotsky (1934/2000, p. 466) sobre significado como “uma pedra no edifício do sentido” que, se tomada isoladamente, tem apenas um significado, porém, quando articulada ao discurso vivo, composto por outros sentidos e experiências do indivíduo, amplia-se, “adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo” (VYGOTSKY, 1934/2000, p. 466).

Essa correlação entre significado e sentido, nas relações marcadamente dialógicas e dialéticas, ajuda a compreender a constituição do sujeito pela linguagem, uma vez que os discursos se desenvolvem por meio de interações, caracterizadas pela presença de sujeitos sociais, oriundos de histórias e culturas diferentes. Nesse encontro, experiências vividas socialmente convertem-se em experiências únicas e singulares, provocando, a partir dos significados compartilhados no social, novos sentidos na base axiológica de cada indivíduo (BAKHTIN, 1922-24/2009).

Essas discussões são fundamentais neste estudo que tem como foco a compreensão das contradições gestadas no processo desta pesquisa, as quais têm constituição histórica e são manifestadas na linguagem, prenhe de sentidos e significados. Dessa maneira, ao analisar as interações no Grupo de Estudos, teremos compreendido a constituição sócio-histórico-cultural das participantes em relação ao tipo de formação e às visões de leitura arroladas em sentidos compostos por contradições. Além dessa relevância, o estudo da linguagem como constituição humana é base para compreensão de leitura, apresentada na sequência, nessa perspectiva sócio-histórico-cultural.

3.2 Diferentes perspectivas de leitura

Antes de discutir uma abordagem sócio-histórico-cultural de leitura, é premente refletir sobre concepções que têm vigorado, por exemplo, no ensino-aprendizagem de leitura. São perspectivas decorrentes das seguintes concepções de linguagem: 1) expressão do pensamento; 2) estrutura; 3) interação.

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, a leitura é entendida como captação das ideias do autor. Segundo Koch e Elias (2006), nessa perspectiva, o conhecimento e as impressões do leitor sobre tais ideias não são considerados. Tal noção de leitura apregoa que cada sujeito tem opiniões formadas por meio de um sistema psíquico individual e alterna, na relação com os outros, a função de ora escuta ora fala, ora escreve ora lê. Assim, baseada na premissa do “sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 9), essa concepção propõe que a leitura tem foco no autor.

Na segunda concepção, linguagem como estrutura, a leitura tem foco no texto; mais especificamente, na organização estrutural e na identificação dos sentidos das palavras no contexto do próprio texto (KOCH; ELIAS, 2006). Como o sujeito, nessa perspectiva, é considerado passivo e determinado tanto pelo sistema social quanto pelo linguístico, só lhe resta na leitura reconhecer o esquema estrutural da língua, bem como os significados arbitrários da palavra. Koch e Elias (2006, p. 10) pontuam que o texto é, então, “visto como produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte”, a partir do conhecimento do código organizado no texto.

Com esse enfoque em perspectiva, aprender a ler pode ser visto como processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas em fonemas para se acessar o significado da linguagem do texto (ROJO, 2004). A sequência do ensino seria, então, organizada para memorização das letras do alfabeto, e, em seguida, para depreensão da sílaba e da palavra, e, a partir delas, da frase, do período, do parágrafo, do texto. Por fim, haveria reconhecimento da linearidade e dos significados do texto.

No entanto, em contraponto tanto à primeira concepção quanto à segunda, a terceira, linguagem como interação, define leitura como “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11). Tal concepção está pautada nos estudos de Bakhtin/Voloshinov (1929/1997) sobre a linguagem, entendida como prática social de sujeitos ativos que, dialogicamente, constroem-se e são constituídos no texto (KOCH; ELIAS, 2006). Em questões de leitura, essa concepção insere a figura do leitor como coparticipante da produção de sentidos, bem como sujeito livre para leitura com funções sociais. Geraldi (2011), pesquisador dessa concepção, estipula que são quatro essas funções: 1) busca de informação; 2) estudo do texto; 3) pretexto e 4) fruição do texto.

Em linhas gerais, de acordo com Geraldi (2011), a primeira representa o objetivo de ler para extrair informação do texto e é muito utilizada para textos jornalísticos

informativos; a segunda também é usada para buscar informação, porém, com a finalidade de aumentar o próprio conhecimento – sendo caracterizada, portanto, como leitura para aprendizagem; a terceira é a leitura para produção de textos, por exemplo, para refletir sobre a organização de um texto de modo a saber como escrevê-lo; e, por último, há a leitura como fruição do texto, relacionada à leitura de textos literários por entretenimento e prazer.

Segundo Cintra e Passarelli (2011), essas funções sociais estão ligadas estritamente aos gêneros do discurso em circulação em diferentes campos. Entretanto, ao analisar o contexto sócio-histórico-cultural em que a linguagem é constituída, tais funções não contemplam todas as “inesgotáveis possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 1952-53/2009) que, como já discutido, está em constante movimento. Além disso, como a constituição de cada campo desenrola-se nas transformações sociais, o repertório de gêneros do discurso “cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (*idem*).

O desenvolvimento e a complexidade dos campos de atividade humana estão correlacionados ao fluxo contínuo de transformação dos cronotopos em que cada campo está inserido. Por exemplo, a contemporaneidade é marcada por mudanças nos meios de comunicação e na circulação da informação; pela ampliação do acesso a tecnologias digitais; pelo cruzamento de e encontro entre fronteiras culturais, sociais e linguísticas. Nessa configuração cronotópica, os gêneros do discurso adquirem novas formas de organização, compostas por aspectos multimodais, multiculturais e multimidiáticos da linguagem (NEW LONDON GROUP, 1996/2000; COPE; KALANTZIS, 2009; LIBERALI et al., 2015).

A multimodalidade refere-se à articulação de diferentes e diversos modos de uso da linguagem, tais como visuais, espaciais, auditivos, posturais: múltiplos modos que integram a produção de sentidos quando adicionados a textos verbais e não verbais. Segundo Kress (2010), esses modos são recursos semióticos, socialmente compartilhados e dados culturalmente para construção de sentidos. Na escrita, eles podem ser os recursos gráficos, como tamanho e fonte de letra, negrito, itálico, sublinhado, cor, espaçamento, pontuação etc; na oralidade, entonação, ritmo, tom, volume, silêncio etc; nos gestos, movimento, direção, postura corporal, expressões faciais etc; nas imagens, luminosidade, cores, linhas divisórias, tamanho, formato etc.

Já o aspecto multicultural da linguagem significa o entrecruzamento de diferentes valores e conhecimentos que possibilitam o avanço por fronteiras e criam novos

saberes e fazeres (LIBERALI et al., 2015) em relações sociais diversificadas. Com a ascensão da tecnologia, tornam-se cada vez mais crescentes essas relações que transformam a maneira como os indivíduos se constituem e os usos da linguagem. Uma parte desses usos pode ser relacionada aos aspectos multimidiáticos da linguagem, configurados na utilização de novos instrumentos de transmissão, recriação e produção de sentidos. Esses aspectos indicam a linguagem veiculada não somente por impresso, mas em televisão, computador, rádio, celular, entre outros.

No que tange à questão da leitura, os Multiletramentos sinalizam a contínua transformação dos usos da linguagem, que implica em novas maneiras de ler e produzir discursos que não são sedimentadas ou estáveis. Por exemplo, nas palavras de Beaudouin (2002, p. 207):

O texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor, altera os protocolos de leitura. Uma de suas particularidades é que leitura e escrita se elaboram ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, o que é nitidamente diverso da separação existente entre a produção do livro (autor, copista, editor, gráfico) e seu consumo pelo leitor nas eras do impresso ou do manuscrito. Isso porque, a internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos (BEAUDOIN, 2002, p. 207).

Além dos novos escritos oriundos da tecnologia, há os gêneros do discurso não digitais, que também requerem práticas sociais de leitura mais complexas, por causa das múltiplas conexões culturais que caracterizam as relações sociais contemporâneas. Segundo Buzato (2009), os territórios (geográficos ou imaginários) de convivência tornam-se cada vez mais amplos e as faixas de fronteiras se constituem como lugar “onde liberdade e repressão se encontram face a face, onde inclusão e exclusão não são sinais opostos, mas movimentos, quotidianos, naturais” (BUZATO, 2009).

Essa complexidade implica na abordagem de fatores culturais envolvidos na interpretação tanto dos textos multimodais quanto dos que não o são. Trata-se da globalização crescente, discutida por Blommaert (2015), em que as relações sociais se constituem nas diferenças que se integram ou não, que se questionam, que dialogam e que compartilham um mesmo tempo-espaço. Assim, como toda relação determinada por cronotopos específicos, essa relação contemporânea requer reconhecimento pelos sujeitos de “ordens de indexicalidade”. Esse conceito elaborado por Blommaert (2015) para definir configurações específicas do cronotopo da interação que permitem e

sancionam modos determinados de comportamento que são positivos, desejados ou obrigatórios ou, ainda, ordens pelas quais formas específicas de implementação da identidade são condicionadas pelo cronotopo do acontecimento.

Diante da ordem de indexicalidade de cada relação social, os sujeitos precisariam utilizar experiências já vivenciadas como base para construção de novas possibilidades de agir e produzir significados em diferentes contextos sócio-histórico-culturais em fluxo contínuo de mobilidade (BLOMMAERT, 2010). Essa ordem é constituída em potencial desenvolvido pelos sujeitos no percurso histórico por diferentes contextos que lhes permitiu produzir novos modos de agir, bem como de usar a linguagem. Sumariando, no cenário contemporâneo, caracterizado pelo aumento de gêneros multimodais, com representações multiculturais e formas multimidiáticas, a ordem de indexicalização do discurso provoca a necessidade de uma mobilidade outra no uso da linguagem, nos modos de leitura, por exemplo.

Nessa perspectiva, a leitura não é compreendida somente como processo cognitivo, perceptual e associativo de decodificação de grafemas em fonemas, reprodução da escrita em fala ou capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, de lógica. Semelhantemente, as finalidades desse processo não estariam reduzidas à “busca de informação, fruição, estudo e pretexto”, conforme defende Geraldi (2011). Podemos entender a leitura em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, determinada pelas finalidades, pelos modos e pelos aspectos linguístico-discursivos imbricados às ordens de indexicalidade do cronotopo situado. Nesse movimento, leitura focada apenas em elementos linguísticos não seria suficiente para possibilidade de criação do novo. Para explicar isso, Voloshinov (1926) argumenta a relevância da compreensão do contexto extraverbal. Nas palavras do autor (1929, s/n):

Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (VOLOSHINOV, 1926, s/n).

A leitura implica mais que reconhecimento dos códigos linguísticos. Implica a análise do contexto em que a interação acontece. Tal contexto é ideologicamente composto pela história dos sujeitos, pela intencionalidade discursiva e pelos gêneros do discurso em uso. Nesse meandro, em que a língua “vive e evolui”, cada palavra pronunciada não será somente um código, mas “verdades ou mentiras, coisas boas ou

más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1997, p. 96), sentidos relacionados à intenção discursiva de quem a profere.

Essa intenção é construída na alternância dos sujeitos, movimento que exige resposta dos participantes (BAKHTIN, 1952-53/2009). Tais respostas correspondem ao processo de *compreensão ativa*, marcado pelo entendimento do que o *outro* disse, internalização do conhecimento do *outro*, seguido por modificação conforme constituição própria, em que o *eu* pode dar novo sentido ao discurso, por vezes, criando um novo discurso junto ao *outro*. Para Bakhtin (1934-35/2002), esse processo é marcado por interrelações de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquecendo-as de novos elementos, sentidos e ressignificações.

Nesse viés, a compreensão ativa é uma das características da leitura sócio-histórico-cultural. Para que seja possível, os sujeitos dependem de alguns aspectos envolvidos na constituição dos gêneros do discurso em uso. São eles aspectos enunciativos, discursivos e linguístico. Os primeiros fazem referência à compreensão do contexto extraverbal: quem são os participantes e de que lugar eles falam. Envolvem análise da situação pelo contexto sócio-histórico-cultural e pelas relações com fatos do passado, do presente ou do futuro. Conforme discutido anteriormente, essas questões cronotópicas são determinantes para situar o discurso e, também, compreendê-lo.

Já os aspectos discursivos referem-se ao que Bakhtin (1952-53/2009) denomina projeto discursivo. Cada interação é marcada pela intenção dos sujeitos, organizada para acontecer dentro do que é permitido conforme a ordem de indexicalidade. As escolhas no projeto de dizer dos participantes são determinadas por considerações semântica-objetais (temáticas), construídas na situação concreta da comunicação discursiva, estritamente relacionada à constituição multicultural dos participantes.

Considerando os aspectos linguísticos, há uma correspondência à forma composicional dos gêneros que moldam o discurso em marcas de formatação (layout da página, por exemplo), marcas linguísticas verbais e não verbais, aspectos multimodais ou multimidiáticos. Essas marcas “são flexíveis, plásticas e livres”, variando de gênero para gênero, bem como de uma situação para outra. De qualquer maneira, esses três aspectos apresentados variam conforme a organização cronotópica da situação.

Nesta seção, a partir da abordagem sócio-histórico-cultural, discuti as perspectivas de leitura, considerando as transformações que o cronotopo

contemporâneo provoca nas relações dialógicas do uso da linguagem por estar em constante movimento e mudança. Essa discussão apresentada possibilitará a compreensão das contradições quanto às visões de leitura das participantes do Grupo de Estudos, uma vez que as perspectivas de leitura discutidas, nesta seção, têm composto, historicamente, o ensino-aprendizagem no Brasil.

A seguir discuto sobre uma proposta curricular de ensino-aprendizagem de leitura, pautada na abordagem defendida tanto nesta seção quanto na seção de Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

3.2.1 Atividade Social e Multiletramentos no ensino-aprendizagem de leitura

Nesta seção, discuto uma proposta curricular que tem a TASHC como base de organização para ensino de línguas, e os Multiletramentos como forma de construção do conhecimento. Tal como nas discussões teóricas das seções anteriores, os modos teórico-metodológicos de organização dessa proposta servirão como lentes para interpretação das propostas desenvolvidas no Grupo de Estudos.

Conforme discorrido na seção 2, um dos aspectos centrais da TASHC é a constituição da consciência em relações sociais, inseridas em atividade humana. Nessa atividade, os indivíduos, a partir de uma necessidade específica, coletivamente seguem para um objetivo, elaborando instrumentos para esse alcance e agindo conforme regras, divisão de trabalho e comunidade que situam as práticas desses indivíduos. Em suma, essa é a configuração do sistema de atividade, discutido anteriormente.

Diante dessa configuração sócio-histórico-cultural das relações sociais, que também está atrelada à constituição dos sujeitos e da linguagem, o Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividades no Contexto Escolar* (GP LACE) tem investigado novos modos de trabalhar com ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira, Modos esses que direcionam o currículo para práticas sociais de usos reais da linguagem no processo de aprendizagem. Mediante base teórica da TASHC, Liberali (2009, 2012, 2014, 2016), em colaboração com pesquisadores desse GP, propõe a organização de propostas curriculares por meio de Atividades Sociais (AS) e Multiletramentos como base para o ensino-aprendizagem de língua.

A AS poderia ser compreendida como uma organização curricular que traz para o plano didático os componentes da atividade humana, organizando o ensino do conteúdo escolar em uma inter-relação com a “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2007, p. 26). Por exemplo, quando pensamos em ensino de leitura, poderíamos

imaginar alunos enfileirados ou em círculos, sentados ou em pé, cada um com seu material de leitura, lendo na sala de aula. Todavia, se uma aula fosse organizada por Atividade Social, teríamos alunos participando em saraus, feiras de livros, contações de história, igualmente praticando a leitura, porém vivenciando os reais momentos de interação social em que essa prática poderia acontecer.

Outro exemplo seria a leitura de um artigo de opinião. Comumente os alunos trabalham com esse gênero em práticas de sala de aula, estudando o que é artigo de opinião e como o escrever. Em AS, a organização da aula para leitura ou escrita desse gênero seria o campo de atividade em que ele circula. As aulas poderiam ser organizadas em torno de “publicar artigo no jornal” ou “apresentar o artigo em reunião de edição”, por exemplo. Nessas AS, os papéis de sujeito, instrumentos, objetivos, divisão de trabalho, regras e comunidade seriam vivenciados no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo da abordagem centrada em AS é levar para a sala de aula a possibilidade de vivenciar a vida concreta no decorrer do processo de internalização dos conteúdos científicos escolares. Tal premissa pauta-se no conceito do brincar, relacionado por Vygotsky (1934/2007) à forma como os indivíduos podem participar e apropriar-se de uma determinada cultura. Em questões de ensino-aprendizagem, o brincar aparece como possibilidade de desenvolvimento e internalização de saberes científicos e cotidianos, inter-relacionados a situações sociais criadas em ambiente escolar.

A partir de Vygotsky, Liberali (2012) defende que na brincadeira os alunos podem se tornar o que ainda não são ou mesmo internalizar conhecimentos que não foram desenvolvidos em situações reais de comunicação. Nessa visão, o professor poderia organizar os espaços em forma de performances (NEWMAN; HOLZMAN, 2002), roteirizadas ou improvisadas, nas quais os alunos aprenderiam no processo de sua realização.

Nessa direção, Liberali (2012, p. 22) pontua que “as Atividades Sociais agem como elementos estruturantes e permitem o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem para a inclusão social em diferentes âmbitos da vida humana”. Remete-nos à premissa da TASHC de que o desenvolvimento do sujeito apenas acontece no processo de interação social, marcado por determinantes culturais e historicamente dependentes. Assim, ensino-aprendizagem por meio de AS intenta levar

para sala de aula uma representação desse processo, a fim de que, ao vivê-lo, alunos e professores possam internalizar socialmente, por exemplo, questões da linguagem.

Para organização da Atividade Social em sala de aula, o GP LACE (CARVALHO; SANTIAGO; LIBERALI, 2014; LIBERALI et al., 2015) agrega à proposta curricular a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009), que sugere o desenvolvimento de propostas didáticas com base em quatro componentes: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.

A *prática situada* implica em começar o processo de ensino-aprendizagem pela vivência de práticas significativas e relevantes da vida social dos alunos. De acordo com Liberali et al. (2015), esse momento é uma possibilidade para que os alunos brinquem com uma multiplicidade de papéis conforme seus contextos e experiências. Ao invés de trabalhar com situações abstratas, tal componente pressupõe a relação entre o que é aprendido-ensinado às necessidades afetivas e socioculturais dos alunos.

Após essa experiência de prática situada, é proposta a *instrução evidente*, momento de valorização do conceito científico e da teoria, por meio do engajamento dos alunos em experiências e tarefas que permitem acesso explícito a tipos variados e sistematizados dos conteúdos estudados. Esse componente também oferece oportunidades aos aprendizes de recrutarem o já conhecido como base para agirem em suas realidades, à medida que desenvolvem percepção consciente e controle sobre o conteúdo do aprendizado (LIBERALI et al., 2015).

O *enquadramento crítico* está imbricado aos dois componentes anteriores, pois representa o domínio da prática e a compreensão intencional dos conceitos estudados “em relação a questões históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas em valores de um determinado sistema de conhecimento e de prática sociocultural” (LIBERALI et al., 2015, p. 7). Esse momento também pode possibilitar o desenvolvimento pelo aluno de posicionamento crítico, constituído nas experiências e nos conceitos vivenciados no processo de ensino-aprendizagem. A partir desse enquadramento crítico, a *prática transformada* envolve a ação dos alunos de criar e realizar, reflexivamente, novas práticas revestidas de seus próprios valores e objetivos, instrumentalizados com os conhecimentos estudados.

Mediante tal organização, a proposta curricular de Atividade Social possibilita a criação de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), compreendida como atividade prático-crítica da vida diária, o “espaço de vida em que vivemos” com “indivíduo em

sociedade na história” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 101). Esse processo, quando utilizado para pensar as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, demonstra que o conteúdo ou os métodos didáticos não são aplicáveis (no sentido de imposição) ou controláveis, mas se constituem (podem ser construídos) em um ambiente dinâmico, em que nada é fechado, pois é cheio de resistências, de imprevistos e de novas reinterpretações.

A ZDP pode ser compreendida, conforme Mateus (2007), como um espaço a ser conquistado, no qual os envolvidos podem desenvolver uma capacidade cada vez maior para discutir questões que envolvem desafios, contradições e conflitos. Desse modo, a ZDP, como relação dialógica, é um espaço de colaboração e criticidade, o qual é primordial para ensino-aprendizagem no desenvolvimento da AS em sala de aula.

Consoante Magalhães (2009), a AS pode propiciar práticas culturais e meios mediacionais em situações de sala de aula, muitas vezes diferentes das reconhecidas pelos alunos, visto que colocam em cena instrumentos, como gêneros do discurso, conforme contexto enunciativo em foco. Pautada na visão bakhtiniana de gêneros do discurso, Liberali (2012) compreende que cada Atividade Social possui um sistema de gêneros responsável pela formação, pela transformação e pela manutenção da atividade (LIBERALI, 2012). Frente a tal diversidade, essa autora (2012, p. 25) propõe alguns pontos que precisariam ser considerados na organização de propostas por Atividades Sociais, tais como:

- Definição das esferas de circulação que serão abordadas;
- Escolha das Atividades Sociais mais relevantes;
- Descrição dos componentes de cada Atividade Social;
- Relação dos gêneros focais e orbitais que compõem o sistema de gêneros da Atividade Social;
- Definição das expectativas de aprendizagem, levando em conta os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos;
- Consideração de valores, eixos temáticos, projetos conjuntos ou integrados da escola (LIBERALI, 2012, p. 25).

A configuração da linguagem nos Multiletramentos também faz parte do planejamento dessa organização. Por exemplo, aspectos multimodais, multiculturais e multimidiáticos podem ser observados nas escolhas das AS mais relevantes, nas escolhas dos gêneros focais ou dos orbitais, nos aspectos de composição de cada gênero, nos valores e nos eixos temáticos. Segundo Liberali et al. (2015), trata-se de organizar a Atividade Social pela consciência de que há formas multiculturais de

compreensão e representação da realidade que se materializam multimodal e multimidiaticamente, conforme discutido anteriormente.

No intuito de trazer a comunidade para essa organização, Liberali (2012) ainda propõe que a escolha das Atividades Sociais, em diferentes esferas, considere a opinião dos alunos, dos pais e de aspectos culturais constituintes de cada grupo. Acrescenta, também, para fins institucionais, a consulta às proposições feitas ao ensino-aprendizagem escolar nos documentos oficiais de ensino. O professor ensinaria os conteúdos escolares propostos, porém estruturaria o ensino em AS.

A fim de apresentar concretamente a construção dessa proposta, exemplifico-a, partindo da Ementa de Leitura e Produção de Texto do 1º semestre de um curso de Pedagogia. A ementa orienta:

A linguagem como objeto de análise e reflexão crítica, como ferramenta indispensável para a prática social. Introdução a diversos gêneros do discurso, bem como a leitura e produção de alguns desses para uma formação em leitura e escrita crítica e reflexiva. Mecanismos de coesão e coerência. Noções básicas da Gramática Normativa.

Ao considerar a “introdução a diversos gêneros do discurso”, presente na ementa, elenquei, abaixo, alguns campos da atividade humana, possíveis Atividades Sociais e gêneros do discurso que poderiam compor essa disciplina:

Quadro 1: Atividade Social em leitura e produção de texto

Campos	Atividade Social	Gêneros do discurso
Cotidiana	Publicar vídeos em redes sociais	Mvs, fanclips, reportagens, notícias, páginas da rede social, diálogos informais, documentários.
	Ir ao cinema	Filmes, trailers, resenhas críticas, folders, cartazes, tickets, diálogos para combinar ida ao cinema e comprar ticket ou alimentos, comentários sobre o filme, páginas da internet para compra de ticket, SMS, áudios de WhatsApp, postcasts.
Acadêmica	Apresentar comunicação oral em congresso	Resumos, fichamentos, artigos científicos, slides, apresentações orais, obras científicas, debates, letras de canções, documentários, reportagens, GIFs.
	Pesquisar em biblioteca	Fichas catalográficas, artigos e obras científicas, páginas da internet, cartões de estudante, diálogos com o bibliotecário, documentários, filmes.
	Publicar em periódicos	Artigos científicos, resumos, páginas do periódico, cartas de aceite, pareceres, comentários do editor.
Profissional (professor pedagogo)	Planejar aula de leitura	Gêneros do discurso propostos para o ano de planejamento (escritos e orais), planos de aula, artigos e obras científicas, projetos, fichas de leitura, resumos orais, postcasts.

	Participar de reunião pedagógica	Pautas, atas, diálogos formais, apresentações orais, debates, áudios de WhatsApp.
Literária	Participar de sarau	Poemas, contos, peças teatrais, monólogos, folders, panfletos, programas, apresentações orais, letras de canções.
	Participar de clube de leitura literária	Romances, poemas, contos, listas de livros, planejamentos do grupo, postcasts, resenhas orais, filmes, seriados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após isso, seria preciso detalhar os componentes de cada Atividade Social escolhida, para assim se ter a organização das aulas. Exemplifico com duas AS:

Quadro 2: Atividade Social “participar de clube de leitura”

Sujeitos	Membros do clube de leitura literária.
Objeto	Ler e discutir o que for lido.
Regras	Normas a serem estabelecidas pelos integrantes do clube, relacionadas ao tipo de leitura permitida; como funciona a periodicidade no clube; quanto é necessário ter lido para participar das reuniões.
Divisão de trabalho	Funções a serem estabelecidas pelos membros do clube sobre quem organiza as reuniões, quem resume, quem propõe os autores, quem escreve resenhas ou as faz oralmente, quem indica filmes e seriados.
Comunidade	Pessoas no entorno do clube de leitura, pessoas das redes sociais dos participantes (caso postem algo relacionado ao clube), vendedores de livros.
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Romances, poemas, contos, lista de livros, planejamento do grupo, postcast, resenha oral, filme, seriados, áudios e mensagens de WhatsApp.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 3: Atividade Social “apresentar comunicação oral em congresso”

Sujeitos	Apresentador e ouvintes na sala de comunicação.
Objeto	Comunicar e discutir a pesquisa desenvolvida.
Regras	Apresentador: apresentar dentro do tempo; manter postura na apresentação; não encostar no quadro ou na parede; falar de acordo com a situação formal. Demais participantes: Ficar em silêncio na hora da comunicação; não fazer conversas paralelas; prestar atenção ao comunicador; elaborar perguntas. Todos: Chegar no horário; ficar até o final das apresentações; fazer ao menos uma pergunta a cada apresentador; dar sugestões para desenvolvimento da pesquisa.
Divisão de trabalho	Apresentador: Produz os slides; apresenta e responde às perguntas. Ouvintes: Assistem às apresentações; fazem perguntas; contribuem com a discussão. Todos: Assinam lista de presença; assistem às apresentações; fazem perguntas; contribuem com a discussão.
Comunidade	Congressistas que não estavam na sala de comunicação, mas ainda no congresso, orientador da pesquisa, pessoas que ajudaram de alguma forma para que apresentador e demais participantes estivessem no congresso.
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Resumo, fichamentos, artigos científicos, slides, apresentação oral, pôster, obras científicas, debate, letra de canção, documentário, reportagens, GIFs, selfies, fotografias.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelos componentes dessas duas AS, podemos entender que o ensino-aprendizagem de leitura implicaria no desenvolvimento de situações sociais em que os alunos vivenciariam o processo de aprendizagem em papel diferente do usual, correspondente ao primeiro pilar dos Multiletramentos: a prática situada. Esse momento pode ser feito por meio de performances para vivência dos alunos em situações, por exemplo, em um clube de leitura ou na apresentação em um congresso.

Nesse caso, o docente, organizador da proposta curricular, precisa estar sempre consciente dos propósitos em trabalhar por meio de Atividade Social, para não utilizar tal proposta como pretexto para discussões apenas dos conteúdos escolares. Em todo momento, o professor precisa estar ciente da necessidade do estabelecimento de conexões entre os aspectos cotidianos e os científicos, contextualizando o conhecimento de acordo com as questões sócio-histórico-culturais relacionadas à vida dos alunos.

No que tange à leitura, na instrução evidente da Atividade Social escolhida, o foco seria em aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (verbais e não verbais) dos gêneros do discurso lidos. De antemão, no planejamento das AS, o professor faria a escolha de quais gêneros focar, bem como o detalhamento de seus aspectos composicionais. Esse esquema serviria para o docente saber quais aspectos abordar no movimento da prática situada. Trata-se das expectativas de aprendizagem traçadas para leitura de cada gênero, como exemplifico abaixo.

Quadro 4: Eixo de Aprendizagem

<p>Artigos científicos no site academia.edu*</p>	<p>Aspectos enunciativos: Contexto de produção, recepção e circulação: lugar de publicação, autor, filiação, função acadêmica, área de pesquisa, tema abrangente, público leitor.</p> <p>Aspectos discursivos: Título, autores, filiação, e-mail, resumo, abstract, introdução – com problemática, objetivos, divisão do artigo, fundamentação teórica – com os principais conceitos que embasam a discussão do autor, metodologia, análise e discussão, considerações finais e referências bibliográficas, intencionalidade, julgamento de valor, efeitos de sentido.</p> <p>Aspectos linguísticos (verbais e não verbais): Linguagem objetiva, discurso direto e indireto, elementos de coesão – conjunções, locuções conjuntivas e adverbiais, dêiticos, tempo presente, mesclado com passado (exemplos e descrições de processos desenvolvidos), modalização. Aspectos multimodais referentes ao layout do texto em consonância às normas do periódico onde o texto foi publicado: tamanho do papel, margens, fonte, citações, notas de rodapé, legendas de ilustração e tabelas, extensão do texto, espaçamento, posição do título. Layout da página do site.</p>
<p>Filmes em cinema</p>	<p>Aspectos enunciativos:</p>

	<p>Contexto de produção, recepção e circulação: produtora, temática, sinopse/ enredo, atores e atrizes, diretor, trilha sonora, público espectador, país de produção e circulação.</p> <p>Aspectos discursivos: Título, produção, nome dos atores e atrizes principais, introdução da história, desenvolvimento, conclusão, créditos, intencionalidade, efeitos de sentidos, julgamentos de valor.</p> <p>Aspectos linguísticos (verbais e não verbais): Fala dos personagens – diálogos, expressões faciais, imagens em movimento, cores, entonação em cada fala dos personagens, notas musicais, melodia de elementos naturais, imagens como marcadores temporais.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.
*Adaptado de Liberali (informação verbal)²

Esses aspectos seriam abordados no momento de vivência da Atividade Social, por exemplo, por meio de perguntas que direcionassem o olhar dos alunos para tais aspectos e para a compreensão da totalidade dos gêneros na produção de sentidos a partir das interações. Em consonância com Liberali (2012), a organização de ensino por meio de AS não possui visão utilitária. Pelo contrário, promove aprendizagem pautada no desenvolvimento de enquadramento crítico, que possibilita reflexão e posicionamento consciente sobre, por exemplo, a leitura na vida social em relação a conceitos científicos específicos a cada gênero do discurso. A partir daí, a prática transformada poderia ocorrer. Na Atividade Social “apresentar comunicação oral em congresso”, por exemplo, poderia haver a organização de um seminário, para que os alunos pudessem avaliar, contextualmente, o próprio processo de aprendizagem.

Por fim, na perspectiva sócio-histórico-cultural de leitura, embasada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e nos Multiletramentos, uma proposta curricular por meio de Atividades Sociais possibilitaria a ressignificação dos modos de articulação e compreensão das aulas de leitura correlação com o mundo. No contexto educacional, especificamente, em cursos de Pedagogia, compreendo tal proposta como possibilidade de instrumentalização do pedagogo tanto para ensino quanto para própria aprendizagem.

Conforme já pontuado nas seções anteriores, o objetivo inicial desta pesquisa consistia no desenvolvimento de uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura por meio de Atividade Social. Entretanto, embora planejada, tal proposta não aconteceu devido às contradições analisadas em seção específica. Nesse panorama, visei discutir, nesta subseção, os pressupostos teórico-metodológico que embasam uma

² Informação fornecida por Liberali (2015) em reunião de elaboração de um Projeto de Língua Portuguesa para uma instituição privada da cidade de São Paulo.

proposta curricular por meio de Atividade Social e Multiletramentos a fim de interpretar, criticamente, o desenrolar da proposta planejada e da realizada com vistas à superação das contradições emergentes em relação às perspectivas de leitura e aos tipos de formação.

Na próxima seção, discuto os modelos de formação que perpassam a constituição do Ensino Superior no Brasil e ecoam no tratamento dado à leitura no curso de Pedagogia, contexto desta pesquisa.

4 MODELOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO ENSINO SUPERIOR - CURSO DE PEDAGOGIA

Sinais "da" história são convertidos em sinais "na" história.
(BLOMMAERT, 2015, p. 106).

Conforme já discutido na abordagem sócio-histórico-cultural, são as contradições históricas as propulsoras do desenvolvimento do sistema da atividade humana. Nesse viés, compreender contradições, gestadas no processo desta pesquisa, implica em análise histórica dos contextos macros que influenciaram as relações constituídas no Grupo de Estudos, composto por questões contraditórias de formação de educadores e ensino-aprendizagem de leitura. Assim, tendo em vista traços da história dos contextos Ensino Superior e curso de Pedagogia, esta seção delinea um breve percurso da constituição desses contextos, de modo a possibilitar a discussão sobre os tipos de formação que os perpassam, bem como sobre o tratamento do ensino-aprendizagem de leitura em Pedagogia.

À guisa de introdução ao assunto, abordo algumas perspectivas ideológicas da formação de educadores para compreender os processos de desenvolvimento profissional dos professores, em relação às diferentes práticas educativas, constituintes do Ensino Superior e do curso de Pedagogia.

4.1 Tipos de formação

Com base em Pérez Gómez (1998), apresento tipos de formação referentes a quatro perspectivas, caracterizadas como: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social.

A perspectiva acadêmica ressalta a formação docente como aquisição de saberes científicos, uma vez que o ensino é compreendido como transmissão desses conhecimentos, que são pautados em questões cristalizadas, acumuladas culturalmente pela humanidade e considerados “saberes fundantes” com argumentos de autoridade. Segundo Pérez Gomes (1998), dois enfoques distinguem essa perspectiva: o enciclopédico e o compreensivo.

O enciclopédico implica na caracterização docente como especialista em uma ou várias áreas de atuação acadêmica, por meio do estudo epistemológico das disciplinas. Dentro desse enfoque, quanto mais acumular produtos da ciência e da cultura, melhor o docente poderá transmitir em ordem e clareza os conhecimentos adquiridos. A transmissão, nesse caso, relaciona-se com a reprodução fidedigna dos

preceitos estudados, diferente do que é apregoado pelo enfoque compreensivo. De acordo com Pérez Gómez (1998), nesse enfoque, o docente é considerado um intelectual, transmissor tanto dos estudos já consolidados quanto das próprias incertezas, geradas pelo processo de investigação e incorporação do conhecimento pedagógico estudado. Em ambos os enfoques, permanece a prioridade dos conteúdos científicos para formação de um especialista, capaz de transmitir e direcionar o aluno à aquisição de saberes específicos.

Na perspectiva técnica, saber transmitir conhecimento não implica em saber pedagógico. Assim, diferentemente da acadêmica, a técnica eleva a formação docente ao rigor da aplicação do conhecimento científico, compreendido como regras de atuação. Pérez Gómez (1998, p. 356) ressalta que as leis teóricas são utilizadas, nessa perspectiva, para criação de “receitas de intervenção, que aplicadas, rigorosa e matematicamente, produzem os resultados requeridos”. Tal como a perspectiva acadêmica, a técnica é diferenciada por dois modelos: de treinamento e de tomada de decisões.

O modelo de treinamento propõe preparar o docente no uso de procedimentos e habilidades para aplicabilidade mecânica e condutual de conceitos didáticos. Esse modelo se baseia na busca por resultados eficientes que garantam a credibilidade e a qualidade do ensino. Nessa abordagem, o professor norteia-se pela necessidade de controlar situações rotineiras, por meio de prescrições determinantes da investigação científica de como a prática deve ser (LIBERALI, 2006). No modelo de tomada de decisões, a valorização científica permanece, mas é ressaltada a formação em competências estratégicas, por meio das quais o docente seria capaz de decidir quando e quais técnicas aplicar em função dos problemas e das características diferenciais de cada situação de ensino (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Tais competências estariam preestabelecidas com base na escolha lógica dos docentes, mesmo que a realidade social não pudesse ser enquadrada nas técnicas vigentes. Pérez Gómez (1998) caracteriza essa noção como limitada, uma vez que não se tem como prever quais problemas os docentes enfrentariam na prática, não garantindo, portanto, se as técnicas seriam úteis para qualquer situação. Para o autor (1998), com a formação tecnicista, o futuro profissional não poderia resolver problemas de situações concretas, haja vista o fato de as técnicas de intervenção serem impostas sem consideração da realidade, “afogando as manifestações mais peculiares e

verdadeiras da complexa situação social que se enfrenta” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 363).

Em outra direção, a perspectiva prática propõe uma formação pautada nas determinações do contexto, composto por resultados imprevisíveis, carregados de valores éticos e políticos. Nessa configuração, o docente é visto como um artista ou um profissional crítico que, a partir da experiência já vivenciada, utiliza-se da criatividade para enfrentar situações incertas e conflitantes da sala de aula. Pérez Gómez (1998) distingue essa perspectiva em dois enfoques: tradicional e reflexivo sobre a prática.

O enfoque tradicional refere-se à sabedoria profissional, transmitida de geração a geração. Focaliza o desempenho do docente experiente como modelo para os iniciantes. Como o critério de formação é apenas a prática, comprovada por anos de experiência, o apoio conceitual e teórico sobre o fazer é anulado. Assim, a base que professores novatos, por exemplo, devem seguir relaciona-se à reprodução da prática empírica constituída de “vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados” nos anos de experiência, sem reflexão sistemática e compartilhada, dos docentes com mais tempo de carreira.

Contra-pondo-se ao modelo de prática inquestionável e de racionalidade técnica, o enfoque reflexivo sobre a prática propõe um docente investigador na aula, isto é, um profissional prático-reflexivo. Segundo Pérez Gómez (1998), esse enfoque pressupõe a análise dos professores mediante o enfrentamento de problemas, de qualquer ordem, em interação na sala de aula. Além disso, preocupa-se, também, em entender, na prática, como os docentes utilizam conhecimentos científicos e intelectuais, técnicas, instrumentos e materiais conhecidos, recriando ou inventando procedimentos, tarefas e recursos.

Na denominada “evolução histórica de ideias”, Pérez Gómez (1998) sublinha diferentes contribuições a favor do ensino como atividade prática. O autor menciona Dewey (1933, 1965) como um dos primeiros a perseguir o enfoque mencionado, que parte da premissa de que a aprendizagem docente acontece na ação, uma vez que o conhecimento da realidade surge da experiência *in loco*. Nesse processo, Dewey defende uma atitude docente de investigação reflexiva, atrelada à realidade, porém com “pensamento crítico e reflexivo frente à mesma” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.366).

Além de Dewey, o autor (1998) também apresenta o rompimento de Schön (1983, 1987, 1988) com as restrições da racionalidade técnica. Pérez Gómez (1998) explica que Schön sugere o conhecimento prático como processo de reflexão na ação,

isto é, como diálogo reflexivo do docente com momentos concretos de interação. A proposição de Schön implica em três processos de constituição do pensamento prático docente: 1) conhecimento na ação; 2) reflexão na ação; 3) reflexão sobre a ação e sobre reflexão na ação.

O primeiro diz respeito ao conhecimento que orienta a ação humana, manifestado no saber fazer, que tem origem em experiências e reflexões passadas. O segundo, vinculado ao primeiro, é o conhecimento de pensar sobre o que se faz no decorrer da ação, reconhecendo as limitações do contexto permeado por pressões psicológicas e sociais em conflito no movimento da interação. Já o terceiro processo é uma análise realizada após a conclusão da ação, na qual se reflete sobre as características e processos que compuseram tal ação. Nesse momento, o docente, livre das restrições e das pressões do contexto, pode aplicar, sistematicamente, instrumentos conceituais e estratégias para reconstrução prática e desempenho futuro.

Em discussão da perspectiva prática, nos enfoques tradicional e prático reflexivo, corroboro o pensamento de Pérez Gómez (1998), segundo o qual uma das problemáticas dessa perspectiva está em saber como gerar conhecimento sem imposições mecanicistas ao desenvolvimento da prática, para que dela emergam a compreensão e a transformação do fazer docente. Ao se preocupar com essa questão, a perspectiva prática supervaloriza a ação e reduz as possibilidades de contribuição que aspectos teóricos proporcionariam a situações práticas, caso o profissional articulasse teoria e prática. Pode-se dizer que a noção de articulação teoria-prática é fortalecida, na terceira perspectiva ideológica proposta por Pérez Gómez (1998), como de reflexão na prática para a reconstrução social.

Visto por esse prisma, o ensino é compreendido como atividade crítica em que o conhecimento é construído em um processo dialético na relação entre a situação concreta e os pressupostos que orientam as ações pedagógicas. A formação, nesse viés, é organizada para desenvolvimento de um docente autônomo, que reflete, criticamente, sobre a prática e propicia um ambiente para emancipação dos que participam do processo de ensino-aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, insiro a formação crítico-colaborativa de educadores, proposta nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar, apresentado na seção introdutória desta tese.

Os estudos do GP LACE, situados na abordagem sócio-histórico-cultural da Teoria da Atividade, objetivam, centralmente, a produção de conhecimento por meio da

formação crítico-colaborativa de educadores para exercício consciente da cidadania. Esse tipo de formação envolve práticas colaborativas, em meio as quais são criados ambientes de negociação de sentidos em que as diferentes vozes dos participantes são relevantes e questionadas para produção de um novo conhecimento compartilhado (MAGALHÃES, 2011).

Segundo Liberali e Fuga (2012), esse movimento envolve reflexão crítica, originada pela conscientização que possibilita aos docentes o desprendimento de atuações inspiradas no senso comum. Nesse processo, o envolvimento crítico, na ação educacional uns dos outros, é mediado tanto pelas experiências de todos os envolvidos na formação quanto pela literatura teórica.

O GP LACE enfatiza a interdependência teoria-prática, compreendendo que a teoria possibilita ao docente maior autonomia na atuação sobre a própria prática, contribuindo para transformações. Já a prática, crítica e reflexiva, promove a compreensão de como o conhecimento pode ser construído à medida que a teoria é revisitada e repensada (LIBERALI; FUGA, 2012). A interdependência existente nessa perspectiva distingue, pela articulação dialética da teoria e prática, a formação crítica de educadores dos tipos de formação situados nas perspectivas acadêmicas expostas: tecnicista, prática e prática reflexiva. Nesse viés, a formação crítico-colaborativa de educadores pode ser compreendida como expansão das visões mencionadas, ou seja, expoente necessário para compreensão das práticas docentes e das relações professor-aluno, bem como dos modos de desenvolvimento dos alunos no cenário atual da educação.

Conforme dito inicialmente, apresentei diferentes perspectivas de formação docente a fim de compreender aquela(s) que perpassa(m) a constituição do Ensino Superior (ES) e o tratamento dado à leitura no curso de Pedagogia. Do ponto de vista da abordagem sócio-histórico-cultural das contradições no processo de pesquisa, a discussão empreendida até o momento é substancial, como poderá ser constatado na seção de análise e discussão dos resultados.

4.2 Constituição do Ensino Superior no Brasil

A preocupação com a demanda estudantil sempre esteve presente na organização de práticas educacionais, tanto na Escola Básica quanto no Ensino Superior. Por exemplo, quando houve a democratização do ensino na década de 60, a escola abriu-se a novos públicos escolares, iniciando processo de constantes

transformações teórico-metodológicas a fim de articular o ensino às práticas sociais do público. Nessa mesma época, a demanda estudantil no Ensino Superior também vivenciou a necessidade de mudanças nesse contexto, principalmente pelas exigências do mercado de trabalho.

Coelho e Dalben (2011) revelam que as universidades brasileiras dos anos 60 viveram momentos de crise na tentativa de ajustar-se à nova demanda. Tal dificuldade estava relacionada à própria história do ES que fora criado, desde o Brasil Colonial, como bem cultural oferecido para elite do país. Tratava-se de formação de saberes que manteriam o status da minoria como intelectuais. No cenário de 1968, após período ditatorial, com o crescente aumento da industrialização e as mudanças nas formas de ascender à classe média, a educação no ES expandiu-se, a partir da criação da Reforma Universitária (Lei 5540/1968). Ligado às necessidades do mercado, o Ensino Superior tornou-se caminho para galgar hierarquia em empresas.

Enquanto o ES visava à constituição de um espaço de investigação científica e de produção de conhecimento em demandas educacionais, também lidava com demandas do sistema econômico para formação de recursos humanos. Além da elite, a classe operária e a média ingressaram nas universidades, objetivando a formação profissional, sem necessária problematização da realidade social, cultural, científica e econômica por parte das instituições de ensino (COELHO; DALBEN, 2011).

Tal problematização não acontecia, porque passou a predominar nas universidades o ensino técnico, voltado para questões conceituais que qualificariam os profissionais para o mercado de trabalho. Assim, no processo de entendimento do público diversificado, especificamente, entre as décadas de 60 e 80, o número de matrículas no ES cresceu 540%. Martins (2000) relata que esse resultado se deve, em grande parte, à acentuada inclusão do gênero feminino e de pessoas de maior faixa etária, já integradas no mercado de trabalho.

A inserção desse público também marcou a ascensão da rede privada e a diversificação das instituições de ensino superior, após a Constituição de 1988. Essa constituição, com princípio liberal, manteve o ES livre à iniciativa privada e possibilitou o credenciamento de instituições no Brasil como universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores, garantindo assim o fluxo de crescimento da demanda pelo ES no país. Nesse caminho, na década de 90, aconteceu verdadeira explosão do Ensino Superior no Brasil.

Sobre os efeitos desse movimento no ES, Sampaio (2011) assinala que, após a década de 90, a iniciativa privada foi impelida pelo anseio dos ingressantes, que viam a graduação como realização pessoal e ascensão social na sociedade cada vez mais urbana e industrializada. Diante disso, a rede privada de ensino focou-se no aumento da acessibilidade ao ES prospectando fins lucrativos. A autora (2011) também explica que o superior público absorvia, nessa época, 30% dos egressos do Ensino Médio, enquanto o privado investia nos 70% restantes, mediante estratégias, como: criação no mercado de novas carreiras, novas modalidades e novos níveis de ensino; redução da carga horária e da duração das graduações. Esses aspectos intensificaram a característica de formação técnica do Ensino Superior, em um período marcado pela modernização econômica e pelo reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

Diante das facilidades de formação, oferecidas pelo ensino privado, a demanda estudantil cresceu em diversidade, e era composta por jovens que concluíram o Ensino Médio em tempos longínquos, e desempregados, entre outros. Essa procura ganhou ainda mais força à medida que o governo, tanto Federal quanto Estadual, ofertava políticas públicas de acesso ao ES via programas de bolsas estudantis, tais como: no plano Federal, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI); e, no plano do Estado de São Paulo, Programa Escola da Família e Bolsa Alfabetização – Projeto Ler e Escrever.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o FIES foi criado em 1999 com o objetivo de financiar mensalidades de estudantes, regularmente matriculados em Instituições de Educação Superior (IES) privadas. O programa permitia ao estudante pagar as mensalidades após 18 meses de conclusão do curso, funcionando, assim, como política expansiva de inclusão e democratização de acesso ao Ensino Superior. Ao analisar a conjuntura econômica da década de 90, Carvalho (2006) explica que as instituições privadas disponibilizavam um número excessivo de vagas, no primeiro semestre, com o propósito de compensar, financeiramente, a desistência acentuada nos semestres subsequentes. Entretanto, as taxas de evasão e de inadimplência cresceram face à excessiva concorrência na oferta e ao baixo poder aquisitivo da demanda. Carvalho (2006) afirma que, apesar do FIES transferir recursos às IES, isso não foi suficiente para reduzir a tendência de esgotamento do segmento particular e as taxas de evasão. Nesse contexto, em 2004, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Proposto pelo MEC, o PROUNI oferecia bolsas de estudos, integrais ou parciais (50%), a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Esse programa surgiu com discurso de justiça social, em que eram priorizados estudantes carentes com renda familiar de um salário mínimo e meio, oriundos de escolas públicas ou na condição de bolsistas em instituições particulares. No plano de inclusão social, o PROUNI também estabeleceu que parte das bolsas seria direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência, bem como aos negros e aos indígenas.

De acordo com Carvalho (2006), esse programa foi uma tentativa do governo federal amenizar a defasagem de egressos do Ensino Médio público em instituições públicas, uma vez que esse público não apresentava potencial de ingresso em universidades federais e estaduais frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares. Todavia, a iniciativa não possibilitava medidas educacionais nas instituições que solucionassem o problema da necessidade de conteúdos específicos que não foram internalizados pelos alunos no ensino médio e eram relevantes no superior como, por exemplo, questões de leitura, produção de texto e matemática, uma vez que a formação no Ensino Superior era, exclusivamente, para conhecimentos especializados de cada curso.

Na tentativa de superação da formação teórica em cursos de licenciatura, o Estado de São Paulo criou, em 2003, o Programa Escola da Família, que, sendo anterior ao PROUNI, já demonstrava preocupação com medidas educacionais para desenvolvimento acadêmico dos graduandos relacionado a questões de futura prática profissional. Segundo a Secretaria do Estado de São Paulo, o Programa Escola da Família objetivava a relação entre escola e IES. As escolas participantes ofereciam aos alunos contato com práticas culturais, aos finais de semana, e a IES continuaria com a formação teórica. Os estudantes universitários, participantes desse Programa, garantiam 100% de gratuidade nas faculdades, com 50% da mensalidade paga pelo Estado e o restante financiado pela própria instituição universitária.

Em 2007, nas licenciaturas Letras e Pedagogia, o governo de São Paulo criou o Bolsa Alfabetização – Projeto Ler e Escrever, a fim de introduzir a participação de alunos das IES na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores da rede pública estadual. O Projeto objetivava alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, assim como possibilitar recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos demais alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. A participação era garantida conforme número de vagas disponibilizadas a alunos matriculados em Letras ou

Pedagogia em IES conveniadas ao Programa Bolsa Alfabetização. Tal participação oferecia ao estudante bolsa-auxílio de R\$ 700, dos quais R\$ 200 teriam que se destinar à alimentação e ao transporte do aluno, considerado pesquisador. Além desses benefícios, a participação, nesse Projeto, era oportunidade para os alunos vivenciarem, na prática, os conhecimentos específicos de Língua Portuguesa, atrelando-os à formação teórica garantida pela graduação.

Diante do exposto, apresento, na sequência, a constituição do Curso de Pedagogia enfocando o tratamento dado ao ensino-aprendizagem de leitura.

4.3 Questão histórica do ensino de leitura no curso de Pedagogia

Para compreender o tratamento dado à leitura no curso de Pedagogia, baseei-me nas legislações e nas políticas educacionais das Diretrizes Curriculares para o Curso, que possibilitaram o resgate dos modos como o ensino-aprendizagem de leitura tem perpassado o currículo de Pedagogia no decorrer dos anos. Ao fazer isso, observei que a Língua Portuguesa nem sempre esteve presente como disciplina curricular. Em 1939, com o Decreto Lei n. 1.190, a antiga Faculdade Nacional de Filosofia foi organizada para formação de docentes do curso Normal em esquema de “3+1”. Estava, assim, criado o curso de Pedagogia - Bacharelado e Licenciatura. O bacharelado, com duração de 3 anos, formava técnicos em Educação para atuação em áreas não docentes. Caso os bacharéis considerassem a carreira docente teriam de fazer um ano de Didática, implicando na Licenciatura.

Nesse período, a matriz curricular do curso era composta pelos seguintes conteúdos, conforme art.19 e 20 da Lei n. 1.190 (BRASIL, 1939):

Art. 19: O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.

4. Educação comparada.
 5. Filosofia da educação.
- Art. 20: O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:
1. Didática geral.
 2. Didática especial.
 3. Psicologia educacional.
 4. Administração escolar.
 5. Fundamentos biológicos da educação.
 6. Fundamentos sociológicos da educação. (BRASIL, 1939).

Como exposto, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e o consequente trabalho com leitura e escrita não constavam no curso de Pedagogia. Esse curso visava, principalmente, a formação teórica de diretores, inspetores, técnicos e docentes que formariam professores para a escola primária. A formação de professores para a Educação Infantil acontecia somente no Curso Normal de Nível Médio, lugar em que a disciplina de Língua Portuguesa era estudada. Em 1939, a Pedagogia distinguia o trabalho do “técnico do Ministério da Educação” do trabalho docente, com ênfase maior no primeiro. A formação complementar, correspondente ao curso de Didática, oferecia caminhos metodológicos e noções do comportamento humano para que os professores soubessem como administrar a sala de aula no Curso Normal de Nível Médio.

Em 1946, devido ao processo de redemocratização do país, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei n. 8529/1946) e do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530/1946), que promulgavam a atuação do pedagogo como técnico em educação, diretor de estabelecimentos de ensino e docente. Os decretos não faziam referências ao curso de Pedagogia e atribuíam a formação de professores, para primário e ginásio, ao Curso Normal.

Nesse cenário, a Língua Portuguesa aparecia como disciplina oficial, conforme art. 8º do Decreto-lei n. 8.530 (BRASIL, 1946):

- Art. 8º O curso de formação de professores primários far-se-á em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:
- Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.
- Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.
- Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, 1946).

As três séries correspondiam aos 3 anos do Ginásio, atual Ensino Médio. A disciplina de Português seria ministrada apenas no 1º ano, uma vez que já fora conteúdo de 1ª a 8ª séries, fase anterior ao ginásio. Logo, pressupunha-se que os alunos já dominavam os conteúdos referentes a tal disciplina. O Decreto-Lei n. 8.530/1946 não fazia referência a mudanças de conteúdos no curso de Pedagogia, no qual ainda vigorava o Decreto-Lei de 1939.

Em 1961, a existência do curso de Pedagogia foi questionada, uma vez que a Lei n. 4024/1961 atribuía ao Normal função de formar professores para o magistério primário; e aos Institutos de Educação formação de orientadores educacionais e inspetores escolares. Como a Lei não se referia ao curso de Pedagogia, em 1962, elaborou-se o Parecer n. 251 que homologava a formação de bacharelado e licenciado como responsabilidade da graduação, por meio da qual seriam formados técnicos em educação e professores de disciplinas pedagógicas do Curso Normal em 4 anos.

Nessa Lei, maior parte do currículo de Pedagogia estava voltada para o bacharelado, constituído por sete matérias, nenhuma delas relacionadas à Língua Portuguesa. Eram cinco obrigatórias - Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar - e duas opcionais, dentre: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. O diploma de licenciatura seria conferido ao aluno que cursasse Didática e Prática de Ensino.

Com a Reforma Universitária, em 1968, o curso de Pedagogia sofreu mudanças substanciais. A proposta, constituída na Lei n. 5.540, objetivou fixar normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média, homologando o curso de Pedagogia, especificamente, para Licenciatura. Dessa Lei, em 1969, foi criado o Parecer n. 252 e a Resolução n. 2/1969, que direcionavam o curso para formação de professores para ensino de 1º grau; ensino normal; especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar.

A resolução n. 2/1969 determinava que o curso de Pedagogia formaria o pedagogo em seis habilitações de licenciatura plena e três de licenciatura curta. Para a plena, o currículo organizava-se em 2200 horas para habilitar o professor em: Magistério das disciplinas especializadas do Curso Normal de nível médio (Estudos Sociais, História e Geografia, Ciências, Matemática, Alfabetização); Educação de

Excepcionais; Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar e Inspeção Escolar para atuar no 1º e 2º graus. Já a licenciatura curta era composta de 1200 horas para oferecer habilitação em: Administração Escolar; Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, para atuação apenas no ensino de 1º grau.

Com essa constituição, a base comum curricular do curso de Pedagogia era constituída por Sociologia (Geral e da Educação), Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Por outro lado, a base relacionada a habilitações específicas era formada por Magistério dos cursos normais, Atividades de orientação, Administração, Supervisão e Inspeção. Com essas disciplinas, tanto na Licenciatura Plena quanto na Curta, o foco do curso estava nas questões metodológicas. A única disciplina relacionada à linguagem, Alfabetização, era limitada a modos de como ensinar a leitura e a escrita no 1º grau, atual fundamental 1, característica da formação tecnicista.

Em análise da constituição do curso de Pedagogia, até essa época, poderíamos supor que a não inserção da Língua Portuguesa era justificada pelos anos de estudos dessa disciplina vivenciados no 1º e 2º grau. Além disso, a formação de professores para 1º grau no curso era uma ideia nova e não anulava a possibilidade de obter essa habilitação nos cursos da Escola Normal, que, na época, apresentavam maior índice de formação de professores para ensino primário. Nessa situação, ficava a cargo da escola a obrigação de formar alunos em leitura e escrita.

Esse cenário começou a ser mudado nos anos 70, com a Lei n. 5692/1971 que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa medida trouxe consequências para o curso de Pedagogia, definindo as exigências de formação dos professores, conforme artigo 30:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a. no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b. no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c. em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Nessa época, a base curricular do curso de Pedagogia era a mesma de 1969 para Licenciatura Plena e Curta, citadas anteriormente. A Lei n. 5692 promulgava, no artigo 29, que a formação de professores se elevasse progressivamente, ajustando-se às diferenças de cada região do país, com orientações que atendessem aos objetivos

específicos de cada grau e às características dos conteúdos. Nessa direção, em relação à formação de professores, os conteúdos mínimos, como Português, Matemática, História e Geografia, eram trabalhados no 1º e 2º grau; e, na sequência, no curso de Pedagogia, os conteúdos teórico-metodológicos para ensino.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade Normal (LDBEN, Lei n. 9.394/96, art. 62).

Com essa Lei, a formação de professores foi retirada do Curso Normal de nível médio (2º grau, atualmente, Ensino Médio). Nesse tempo, o Curso Normal Superior foi criado para a formação dos professores que já atuavam na escola básica, bem como daqueles que almejavam tal profissão. De acordo com Saviani (2005), o Normal Superior oferecia a mesma habilitação que o curso de Pedagogia, porém, de forma mais rápida, mais barata, em cursos de curta duração.

Nessa direção, a partir da LDBEN, os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental visaram, muito mais, o curso superior, uma vez que a nova lei estipulava: “até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDBEN, Lei n. 9.394/96, art. 87, § 4º). Diante dessa situação, a década de 90 foi marcada pelo fim do Curso Normal de nível médio e pela ascensão do curso de Pedagogia.

Após isso, muitas ações legais foram criadas para consolidar esse curso, leis referentes: às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Parecer/Câmara de Educação Básica [CEB] nº. 01/1999; Resolução/CEB 04/1999; Parecer CNE/CP nº. 09/2001, Parecer CNE/CP nº. 27/2001, Resolução CNE/CP nº. 01/2002, Parecer CNE/CP 04/2004, Resolução CNE/CP n. 5/2005, CNE/CP n.1/2006, Parecer CNE/CP n.3/2006); à formação dos professores em nível superior (Parecer CNE/CES nº. 970/1999, Decreto nº. 3.276/1999, Decreto nº. 3.554/2000, Decreto nº. 3.554/2001, CNE/CP n.1/2006, Parecer CNE/CP n.3/2006); à carga horária do curso (Parecer CNE/CP nº. 21/2001, Parecer CNE/CP nº. 28/2001, Parecer CNE/CP 28/2002, Resolução CNE/CP nº. 02/2002, CNE/CP n.1/2006, Parecer CNE/CP n.3/2006).

Em relação às questões de Língua Portuguesa, o Parecer CNE/CP nº. 09/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para Pedagogia, inicia longa discussão sobre o

assunto. O documento interpreta como idealização o curso considerar seus alunos como profundos conhecedores de conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática.

Segundo o parecer (CNE/CP nº. 09/2001, p. 20):

Estudos mostram que os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais nem sempre são levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida e as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Em virtude disso, o documento salienta a necessidade de o curso de Pedagogia reverter esse quadro mediante ações didáticas práticas, em que os graduandos vivenciem a construção de conhecimentos previstos para a conclusão da escolaridade básica. A graduação funcionaria como espaço para aprendizagem, por exemplo, de leitura e escrita, pois se entende que os futuros professores não possibilitariam a aprendizagem de conteúdos que não estivessem internalizados. Dessa discussão, o parecer aponta para uma organização do curso de Pedagogia que possibilite aos alunos “competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados” com as crianças da Educação Infantil. Assim, o curso precisaria formar para:

- Conhecimento e domínio de conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- Capacidade de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Domínio da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- Uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos (CNE/CP nº. 09/2001, p.41-42).

Após discussão desse documento, os pareceres posteriores (Parecer CNE/CP 04/2004, Resolução CNE/CP n. 5/2005, CNE/CP n.1/2006, Parecer CNE/CP n.3/2006) reafirmam tal posicionamento. Ressalto a Resolução CNE/CP n.1/2006 que é base para organização curricular dos cursos de Pedagogia, atualmente. Nessa resolução, encontramos no art. 2º, § 2º a sanção que é dever do curso propiciar estudos teórico-práticos ao campo da educação de conhecimentos, tais como o linguístico. Além disso, no Parágrafo único do Art.4º, esse parecer pontua que o ensino da Língua Portuguesa

faz parte das atividades docentes dos professores da Educação Infantil, bem o relacionamento entre as linguagens dos meios de comunicação e a educação.

Questões da Língua Portuguesa também aparecem no Art. 6º dessa Resolução, que discorre sobre a necessidade de a constituição da estrutura curricular do curso ser composta por “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física” (Resolução CNE/CP n.1/2006, p. 3), entre outros aspectos. Mediante tais asserções, as disciplinas referentes à leitura no curso de Pedagogia estão agrupadas em conhecimentos para formação profissional específica. Gatti (2009) divide esse grupo em “conteúdos do currículo da Educação Básica”, por exemplo: Alfabetização, Português – leitura e escrita; “didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” e “saberes relacionados à tecnologia”, como: aspectos multimodais na leitura.

Face a essa configuração, Gatti (2010) critica a quantidade de disciplinas com finalidade de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia, uma vez que é maior do que aquela ligada à profissionalização mais específica do professor. A autora (2010) informa que apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos estudados nos anos iniciais, pois a predominância nas ementas está voltada para aspectos teóricos. Diante disso, busquei, na ementa do curso de Pedagogia da instituição privada que é contexto desta pesquisa, quais as disciplinas em que o ensino-aprendizagem de leitura aparecia no intuito de compreender a formação em foco nesse contexto. Identifiquei as disciplinas abaixo:

Quadro 5: Leitura na ementa de Pedagogia

<p>Leitura e Produção de Texto (1º semestre)</p> <p>A linguagem como objeto de análise e reflexão crítica, como ferramenta indispensável para a prática social. Introdução a diversos gêneros do discurso, bem como à leitura e à produção de alguns desses para uma formação em leitura e escrita crítica e reflexiva. Mecanismos de coesão e coerência. Noções básicas da Gramática Normativa.</p>
<p>Didática da Alfabetização (2º semestre)</p> <p>Apresentação das diversas teorias de aprendizagem, com foco na alfabetização e nas propostas atualmente desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Apresentação, também, da didática e do desenvolvimento físico e cognitivo da criança.</p>
<p>Metodologia da Alfabetização (2º semestre)</p> <p>Fundamentos linguísticos da alfabetização. Concepções de linguagem e poder. Relação entre linguagem, cultura e sujeito e ensino da língua. A escrita como produção social. A interação escritor/ leitor e a texto/ contexto. Estudos dos processos de desenvolvimento e aquisição da linguagem</p>

<p>escrita na criança. Aspectos sócio-históricos e psicopedagógicos. Sondagem e análise das falhas da escrita da criança e das construções de hipótese da escrita. Práticas discursivas e as tipologias textuais.</p>
<p>Tecnologia em Educação: Linguagem e Outros Códigos (2º semestre)</p> <p>Apresentação e fundamentos de informática, a partir de uma relação do ensino e das novas tecnologias: utilização e produção de recursos didáticos; utilização de softwares educativos. O uso de multimídia nas situações de ensino.</p>
<p>Arte e Linguagem (3º Semestre)</p> <p>A arte como linguagem simbólica, sistema de representação, caminho de conhecimento e abertura às dimensões sensível e cognoscível da pessoa. Criatividade, expressividade e cultura como fundamentos da condição humana. A experiência estética abordada na sua prática, na apreciação e na contextualização com a Pedagogia. As relações entre a arte e a educação. A arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As manifestações artísticas e a interdisciplinaridade.</p>
<p>Fundamentos Metodológicos e Epistemológicos de Língua Portuguesa (4º semestre)</p> <p>A construção da linguagem e do pensamento por meio de discursos. A linguagem oral e a escrita como manifestação social e cultural. Panorama das teorias de ensino-aprendizagem: Behaviorista, Cognitivista e Sociocultural. Análise de fatores psicossociolinguísticos que interferem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Formação leitora e escritora nos anos iniciais, conforme necessidades e possibilidades de ensino-aprendizagem dos alunos. Como trabalhar o ensino reflexivo da Língua Portuguesa focando nos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos dos textos para formação leitora e escritora crítica na contemporaneidade.</p>
<p>Artes Cênicas e Literatura Infanto-Juvenil (4º semestre)</p> <p>Artes Cênicas como forma de comunicação: teatro, dança, ópera, circo. Leitura comparativa no tempo e no espaço. Leitura da realidade contemporânea. Contato com teatros, espaços teatrais, espaços culturais. Fundamentos teóricos da literatura na Educação Infantil. Narrativa de contos, poesias, histórias e fábulas. O uso da voz como ato criador. As várias possibilidades de se contar histórias e a multiplicidade de recursos para contar histórias.</p>
<p>Estágio Supervisionado Educação Infantil (4º semestre); 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (5º semestre); 3º 4º 5º anos do Ensino Fundamental (6º semestre)</p> <p>Estudo crítico da realidade e da prática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando: contexto, projeto educacional, programas em ação, avaliação e visão dos sujeitos envolvidos. Inserção na realidade estudada a partir de projeto comprometido com as prioridades da comunidade na qual se localiza o estudo.</p>
<p>Trabalho de Conclusão de Curso I e II (6º e 7º semestre)</p> <p>Leitura, pesquisa e orientação para projetos de conclusão de curso. Leitura sobre as normas técnicas de elaboração e apresentação de trabalho de conclusão de curso (ABNT).</p>
<p>Projetos Integrados da Prática Docente: Literatura Infantil (6º semestre).</p> <p>Desenvolvimento de projetos integrados que permitam uma adequada compreensão das práticas escolares e não escolares de leitura e escrita sob uma perspectiva sincrônica e diacrônica. Projetos dirigidos para o levantamento, a aquisição e o tratamento de fonte e de produção científica sobre as temáticas de seu interesse para o estudo histórico das práticas escolares de ensino da leitura e da escrita, particularmente da produção editorial brasileira a ele destinada ou nele utilizada.</p>

Fonte: Adaptado da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, contexto desta pesquisa, seção 5.

As ementas apresentadas revelam que, no contexto desta pesquisa, existem duas formas de apresentação do ensino-aprendizagem de leitura: uma destinada aos conhecimentos específicos dos próprios graduandos; e outra, referente aos conteúdos teórico-metodológicos de ensino de leitura. Na primeira forma, incluem as disciplinas: Leitura e Produção de Texto, que pressupõe o aprofundamento e o preparo dos pedagogos quanto ao repertório diversificado de gêneros do discurso presente no Curso e, futuramente, na profissão pedagoga; Artes Cênicas e Literatura Infantil, visando o contato com gêneros literários da esfera artística, à medida que reflete em práticas teórico-metodológicas de ensino de leitura desses gêneros; e Trabalho de Conclusão de Curso I e II, orientando quanto aos modos de leitura e de escrita do TCC.

Já na segunda forma, figuram as demais disciplinas, direcionadas ao aprofundamento teórico-metodológico das práticas de leitura, referentes ao conteúdo de ensino. A breve análise do Quadro 5 revela maior preocupação, como já dito, com a formação teórica, que é importante para o trabalho do professor, mas insuficiente para a internalização de saberes específicos. Mesmo entre as disciplinas de formação específica, encontra-se uma abordagem descritiva, cognitivista, com preocupação mínima em relacionar teoria e prática. Em suma, as formações de perspectivas acadêmica, tecnicista e prática tradicional parecem predominantes na constituição do Ensino Superior e do curso de Pedagogia. Na análise e na discussão dos resultados desta pesquisa, essa problemática será retomada a partir dos dados.

Na sequência, descrevo o GE, as participantes, os procedimentos de produção e análise dos dados e os outros aspectos constituintes da metodologia desta pesquisa.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

“Existir” seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas (FABRÍCIO, 2006).

Lá e de volta outra vez... (TOLKIEN, 1937).

Nesta seção, apresento os aspectos teórico-metodológicos deste estudo, balizados por interrupções e rupturas que, no movimento transformador da professora-pesquisadora e das participantes, desembocaram em contínua produção de novos caminhos, caracterizados pelo “ir e vir” no processo construtivo do desenvolvimento da pesquisa. Ao tomar como uma das epígrafes o subtítulo do livro *Hobbit*, “Lá e de volta outra vez”, do J. R. R. Tolkien (1892-1973), faço alusão a esse movimento.

O livro é uma narrativa contada pelo personagem Bilbo Bolseiro, em que relata a primeira aventura de sua vida: seguir em uma viagem com anões em busca de um grande tesouro, protegido por um temível dragão. Nessa trajetória, Bilbo é desafiado constantemente a fazer escolhas novas, pois, como nunca tinha saído de sua cidadezinha, não sabia muito sobre o mundo ou sobre a convivência com outros seres que não fossem hobbits³. Essa viagem foi uma das aventuras mais importantes na vida do Bolseiro, de modo que, quando ele volta para casa, decide escrever sobre ela com o intuito de vivê-la novamente, por isso, o “Lá e de volta outra vez”.

Nesta pesquisa, esse subtítulo não faz apenas menção ao relato de uma “aventura”, mas à reflexão científica contínua e transformadora. Refere-se ao processo crítico-reflexivo de aprendizagem e desenvolvimento pelo qual passei, e que trazia a necessidade de reconstrução de objetivos, de reorganização das perguntas de pesquisa, do repensar sobre modos de agir, de revisão das categorias de análise, de compreensão das contradições pelo caminho e de releitura do já escrito. Esse processo fez-me vivenciar cada etapa apoiada em novas compreensões no movimento do “ir e vir”. Dessa forma, esse passeio não foi feito pelo mesmo “eu”, uma vez que o “Lá” e a “Volta”, apoiados em compreensões diferentes, constituíram-se na “arena de conflitos” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1997), isto é, em um espaço tenso marcado por contradições e pela presença constante do *outro*.

³ No mundo criado por Tolkien, existem criaturas como anões, elfos, homens e hobbits. Esses últimos são pequenos seres, parecidos com homens, com pés grossos e peludos, que sempre andam descalços. Moram no campo e têm como principais atividades beber cerveja e fumar certas ervas em longos cachimbos. Não gostam de aventuras, de guerras, de nada que os tire do sossego. Eles gostam de paz, comida e festa.

Esta pesquisa, conforme a primeira epígrafe da seção, sempre esteve em movimento devido às oscilações entre continuidades e rupturas, provocadas pelo encontro e pela compreensão das diferenças, evidentes nos diálogos instaurados entre a historicidade de cada participante nesse processo. Tal configuração enquadra-se na “*práxis* transformativa” (DENZIN; LINCOLN, 2006), situando esta pesquisa no paradigma crítico. Essa transformação relaciona-se, conforme Ninin (2011), às mudanças que envolveram a construção de novos conhecimentos perpassados pelos conflitos nas relações entre os participantes, nos encontros do grupo, e na análise crítica das contradições emergentes do tipo de formação e de visões de leitura das participantes nos movimentos do Grupo de Estudos.

Essa *práxis* pode ser vislumbrada no desenvolvimento desta pesquisa a partir das discussões feitas nesta seção, organizada para: 1) situar este estudo na Pesquisa Crítica de Colaboração, 2) descrever o contexto e os participantes do GE, 3) expor como foi feita a produção e a seleção dos dados, 4) apresentar procedimentos de análise e de interpretação, e 5) apontar a credibilidade da pesquisa.

5.1 Pesquisa Crítica de Colaboração: a organização do GE

Neste estudo, a *práxis* transformativa é uma das implicações da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), conforme discutida por Magalhães (2011, 2010). Criada para reorganização das relações entre professores, gestores e pesquisadores, essa metodologia pressupõe o movimento constante de construção do conhecimento por meio da negociação coletiva dos sentidos atribuídos e dos significados compartilhados na interação. Nesses parâmetros, é crítica e colaborativa por pressupor a entrada do pesquisador em contexto escolar com intenção de intervir no processo vivenciado a partir de observação, de análise e de compreensões sobre a realidade e a possibilidade de transformar os modos de agir dos participantes.

A Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2011, 2010) é uma metodologia que evoca a participação de todos os envolvidos como responsáveis por cada um, conscientes de que ocupam um papel organizador e colaborador no processo de negociação. Magalhães (1991, 1994), ao criar essa metodologia, estava preocupada em buscar um método que fosse, “ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VYGOTSKY, 1934/2007, p.69).

Nessa perspectiva, a autora considera a PCCol como o próprio método de produção de conhecimento que, organizado para esse fim, reorganiza-o, promovendo

a transformação, à medida que a consciência dos envolvidos, tal como pensada por Vygotsky, constrói-se na interação do sujeito com o objeto por meio dos artefatos culturais, como, por exemplo, a linguagem. No espaço de colaboração, os envolvidos enfrentam conhecimentos sócio-histórico-culturalmente produzidos em cronotopos diferentes, resultando em tensões geradas por causa das contradições entre valores, histórias, sentidos revelados no diálogo dialético provocado pela tentativa de possibilitar novo modo de olhar para as ações próprias e as de outros, além de compreendê-las criticamente, em relação a valores, objetivos, teorias e necessidades dos contextos particulares de ação. Tais aspectos da colaboração envolvem ação intencional e consciente dos indivíduos no uso da linguagem e na organização dos modos de agir de cada um.

Nesse enquadre, as participantes do Grupo de Estudos buscavam organizar um contexto em que todas fossem responsáveis umas pelas outras, conscientes de que ocupavam papel organizador e colaborador no processo de construção de pontos de vistas e ensino-aprendizagem de leitura da colega. A fim de que a colaboração se desenvolvesse no GE, o espaço de discussão seria organizado para: escutas do que todas diziam; perguntas e resposta não somente à professora-pesquisadora, mas a todas envolvidas; complemento ou refutação dos pontos de vistas postos. A ideia era que as participantes do GE estivessem comprometidas no possível entrelaçamento de vozes crítico-colaborativo, conforme ações dos envolvidos em PCCol, discutidas por Ninin (2011, 2013):

Quadro 6: Características da participação dos envolvidos na PCCol

Explicitar pontos de vistas em busca de articulação com os demais, comprometendo-se com a própria participação e com a participação do outro.
Explicitar argumentos com clareza; fundamentar pontos de vista, buscando, por iniciativa própria, consensos com base em argumentos.
Articular-se discursivamente nos momentos de interação, distanciando-se de posicionamentos pessoais para compreender os dos outros, considerando seu ponto de vista em relação ao ponto de vista do outro.
Acolher e colocar em discussão tanto posicionamentos divergentes quanto convergentes, visando a expansão e abandonando posicionamentos pessoais em prol dos interesses coletivos.
Considerar toda e qualquer participação como legítima, garantindo espaços de pronunciamento e participação.
Garantir a presença e o entrecruzamento das diferentes vozes discursivas nas interações, considerando o caráter dialógico e polifônico dos processos interacionais.

Fonte: Adaptado de Ninin (2013).

Quando os envolvidos em uma atividade coletiva vivenciam tais características, organizam o espaço em processo reflexivo-crítico de compartilhamento e negociação

dos significados projetados na interação. Segundo Oliveira e Magalhães (2011), essa organização possibilita superação de contradições e, conseqüentemente, transformação para o novo, referente às necessidades dos envolvidos. Os autores (2011) chamam esse movimento de dialético, propiciador de colaboração crítica.

Nas interações do Grupo de Estudos, nem sempre tal movimento aconteceu. Embora as relações colaborativas fossem marcadas por contradições, que impulsionavam as discussões do grupo, não houve reflexão no GE para superá-las. Vários foram os fatores que influenciaram essa não superação e serão apresentados na seção de análise e discussão dos dados, quando identifico as contradições emergentes do processo desta pesquisa. São fatores que compuseram esta pesquisa, organizada na PCCol, em decorrência do contexto, posto a seguir, e da experiência sócio-histórico-cultural com a leitura, vivenciada e brevemente relatada por cada aluna participante do GE em seção posterior à da sequência.

5.2 Contexto da pesquisa: motivos para criação do Grupo de Estudos

A pesquisa realizou-se em uma Instituição de Ensino Superior privada, situada na Zona Leste da cidade de São Paulo, durante o 2º semestre de 2015, quando eu, professora-pesquisadora, ali trabalhava. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁴ da instituição, até o ano de 2015, a implantação da IES estava relacionada à carência na oferta de Ensino Superior e aos problemas de desigualdade social quanto à distribuição de renda na região Leste, embora essa seja uma das áreas urbanas de maior crescimento econômico do Estado de São Paulo.

Então, a IES foi criada para atender, especificamente, à população dessa região e oferecer cursos nas áreas de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Exatas, tais como: Pedagogia, Administração, Enfermagem, Gastronomia, Teologia, Engenharia Civil e Matemática. Em análise do perfil geral da demanda estudantil nessa IES, compreendo o fenômeno da diversidade discutido por Sampaio (2011), pois a instituição tinha um público composto por: jovens que concluíram o Ensino Médio, mas que, às vezes, por anos não procuraram cursar uma graduação; evadidos do primeiro

⁴ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver.

curso superior; egressos da graduação; trabalhadores; desempregados e donas de casa.

Com esse perfil, associado à idade dos alunos (19 a 60) e à condição socioeconômica, a emergência da inserção no mercado de trabalho era atraente tanto para os graduandos quanto para a IES, uma vez que o ingresso na faculdade era compreendido como possibilidade de aumento da renda familiar. Enfatizando essa visão, a IES mantinha convênios e parcerias com diversas instituições, empresas, escolas públicas e privadas que ofertavam vagas de estágios remunerados.

Outra característica da IES, também relacionada à condição socioeconômica dos ingressantes, era o oferecimento de programas de bolsas de estudo com investimento da própria instituição e do governo, a fim de facilitar o pagamento das taxas escolares. Por parte da IES, havia bolsas parciais e integrais de acordo com análise da necessidade social do requerente e do orçamento institucional. Em relação ao governo, a IES contava com:

- Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em que o governo federal e a Caixa Econômica Federal financiariam 70% do valor da mensalidade; enquanto o aluno repassaria o restante de 30% para a IES.
- Programa Universidade para Todos (PROUNI), em que o governo federal ofereceria bolsas integrais ou parciais concedidas para alunos carentes.
- Bolsa Escola da Família, em que o Estado financiaria 50% do valor da mensalidade e a IES arcaria com o restante, com a condição de que o beneficiado atuasse junto às escolas estaduais nos finais de semana em projetos sociais.
- Projeto Bolsa Alfabetização - Ler e Escrever, em que o Estado financiaria 100 % do valor da mensalidade e garantiria a remuneração de R\$ 200,00 em estágio no Ensino Fundamental I.

Devido a esses programas, principalmente aos dois últimos, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia recebia, semestralmente, mais de 100 matrículas para o 1º semestre. No ano de 2015, época de desenvolvimento desta pesquisa, o regime do curso era semestral, com duração de 3.200 h/a, totalizando sete semestres⁵, com funcionamento matutino e noturno.

⁵ Ao final de 2015, o Curso foi modificado para oito semestres.

As diretrizes do curso estavam pautadas na LDB 9.394/96 e na Resolução CNE/CP de 2006, objetivando, portanto, formação de professor para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em outras áreas nas quais fossem previstos conhecimentos pedagógicos. Além disso, garantia a participação dos alunos na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino.

Com esses objetivos, estava posto no Projeto Pedagógico do Curso, que, ao final da graduação, os egressos estariam aptos para:

- Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.
- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação.
- Identificar problemas socioculturais e educacionais para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.
- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientações sexuais, entre outras.

Para alcance dessas finalidades, a matriz curricular de Pedagogia era composta por 45 disciplinas de formação para licenciatura e gestão escolar, das quais apenas Leitura e Produção de Texto, no 1º semestre, com carga horária de 80h, era oferecida para estudo de conhecimentos específicos da Língua Portuguesa. Tal disciplina era insuficiente para a demanda do curso, que contava com mulheres entre 19 e 60 anos que, em sua maioria, tiveram intervalo de 15 a 20 anos entre término de Ensino Médio e ingresso no Ensino Superior. Além disso, não possuíam o hábito de circular e vivenciar a leitura em diversos campos da atividade humana, conforme depoimentos das mesmas, apresentados mais adiante.

Nesse cenário, vi como necessário criar o GE a fim de complementar, conforme vontade das alunas, estudos referentes à leitura dos mais diferentes gêneros do discurso. Essa era a finalidade inicial do grupo, entretanto, no primeiro encontro do GE,

contradições repercutiram em mudanças destoantes do propósito inicial do grupo. Sobre isso, descrevo adiante quando relato a proposta de leitura planejada e a realizada e, na seção de análise dos dados, discuto as contradições imbricadas nesse processo. Antes, apresento a seguir um breve relato feito pelas participantes do Grupo de Estudos sobre experiências com a leitura.

5.3 Participantes desta pesquisa: retratos de leitura

Na criação do Grupo de Estudos, visitei as salas do 1º ao 7º semestre de Pedagogia, comunicando sobre o grupo e a finalidade de estudar diferentes gêneros do discurso, fosse para leitura ou escrita, decisão que seria tomada por aqueles participantes do GE. Depois disso, dezessete alunas entre o 2º, o 3º e o 4º semestre, matutino e noturno, juntaram-se a mim, professora-pesquisadora, na integração do GE. Como já me apresentei na seção pré-textual *À guisa de um prólogo*, pontuo, a seguir, reflexões das participantes quanto à leitura, obtidas por meio de relatos em áudio e mensagens de textos, enviados para o grupo do GE no WhatsApp. À exceção de duas participantes, **Valéria**, 46 anos, e **Cibele**, 51 anos, do 3º e do 4º semestre, respectivamente, todas as demais participantes enviaram os áudios e as mensagens. Os relatos foram feitos em primeira pessoa, mas optei por transcrevê-los para a terceira pessoa de modo a organizar a narrativa. Os nomes apresentados são fictícios e de escolha das participantes.

Angélica, 4º semestre matutino, 50 anos. Ao lembrar sua experiência com a leitura, ela remontou ao tempo de infância, relatando que não possui lembranças boas, devido à prática tradicional e rígida dos professores. Nas aulas de leitura, quando era a vez de ela ler, Angélica não podia gaguejar, pois, caso o fizesse, era “taxada de burra”, o que acontecia também aos demais colegas. Nesse tempo, Angélica tinha medo de ler, pois se dizia “bloqueada”, de modo que não sentia prazer na leitura. Assim ela cresceu. No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, sentia terror quando precisava ler algum livro para fazer algum trabalho. Por outro lado, quando lia, não conseguia compreender. Quando mãe, Angélica passou a ler um pouco mais. Lia os livros propostos pela escola do filho, para, depois, verificar se o menino os lera. Ao ingressar na faculdade, teve muita dificuldade para ler os artigos e os livros propostos em aulas.

Anne, 2º semestre noturno, 34 anos. No tempo de escola, não gostava de ler, não tinha nenhum incentivo para isso. Atualmente, na faculdade, tem aprendido a

gostar da leitura. Segundo ela, esse processo é importante, pois, por meio dele, adquire-se conhecimento, enriquece-se o próprio vocabulário para ter um bom diálogo com as pessoas. Anne acredita ainda que a leitura informa, educa, ajuda a pensar e a imaginar, a viver emoções e a aprender sobre várias histórias.

Taís, 2º semestre noturno, 29 anos. Como a Anne, Taís não gostava de ler e não teve incentivo para isso. Ultimamente, na faculdade, lê mais, bem como consegue compreender melhor os textos lidos. Já não lê apenas por obrigação e está aprendendo a gostar de ler, pois ainda não gosta muito.

Natália, 2º semestre noturno, 35 anos. Ela adjetiva a experiência dela como bonita e engraçada. Segundo Natália, o pai nunca teve muito estudo, mas o pouco que sabia ensinava a ela e a irmã. Um desses ensinamentos foi o incentivo à leitura. Quando criança, muitas vezes o pai a colocava no colo e lhe perguntava o que tinha aprendido na escola. Após responder, Natália pedia a ele que lhe lesse um livro. Após ler um pouco, o pai dizia-lhe para continuar a leitura. Ela se esforçava para isso e, quando não sabia ou entendia algo, inventava parte da história. O pai sempre percebia essa estratégia, de modo que a aconselhava a se esforçar mais no outro dia, para “ler direitinho”. Conforme conta Natália, todas às noites, enquanto sua mãe estudava, era o pai que tomava as lições e lhe ensinava a ler, incentivando-a. Apesar disso, não é toda leitura que ela gosta de fazer; prefere livros de romances e autoajuda espírita. Contudo, Natália tem consciência da importância do hábito de ler diversos gêneros.

Sanny, 4º semestre noturno, 44 anos. Ela iniciou seu relato a partir da primeira experiência de leitura que lembrava: na 5ª série, aos 11 anos de idade. Nesse tempo, a professora de Língua Portuguesa, para avaliação, solicitou a leitura do livro *As viagens de Gulliver*. Sanny não gostou do livro e, por isso, não o leu por completo, abandonando a ideia de ler qualquer outro livro. Anos depois, quando ela se mudou para o interior, teve contato com a biblioteca da nova escola. Ali, escolheu para ler o livro *Poliana moça*, do qual gostou muito. Apesar disso, Sanny não tinha ainda o hábito da leitura. Aos 16 anos, já em São Paulo, quando começou a trabalhar, utilizava diariamente o transporte público, onde observou várias pessoas lendo. Diante disso, cogitou que poderia ser bom ter essa prática. Assim, começou a ler romances de Sidney Sheldon, Jorge Amado, Graciliano Ramos, clássicos da literatura, com os quais ficou “encantada”. Atualmente, não tem lido tanto quanto gostaria. Porém, tem se esforçado para que esse hábito seja constante, pois pretende ser exemplo para os alunos.

Regina, 4º semestre noturno, 25 anos. Ela alegou, já no início do relato, não lembrar muito de incentivo à leitura na infância. No 5º ano, a escola da prefeitura em que ela estudava recebeu livros de poesias para doar aos alunos. Regina ganhou, então, um kit com antologias de vários autores, os quais ela não recorda, pois não lera os livros. Atualmente, faz leituras dos textos da faculdade: alguns ela lê por interesse e outros, por obrigação. Em momentos de lazer, prefere ler livros de autoajuda. Contudo, tenta ler outros tipos de livros, como romances. Um motivo de seu interesse por ler romances é para não ficar fora do assunto das suas amigas. Porém, não os lê por completo, apenas o suficiente para saber do que se trata o livro.

Joana, 3º semestre matutino, 50 anos. Ela relatou que, na infância, era muito tímida para ler, pois tinha medo de errar e ser repreendida. Ademais, o que lia não compreendia. Consequência disso foi o não gostar de ler em público ou por hábito, mesmo quando adulta. Após ingressar na faculdade, essa situação se transformou, de modo que, atualmente, não tem mais timidez ao ler em voz alta. Em acréscimo a isso, tem aprendido como ler para compreender e dialogar com o autor ou em posicionamentos nas discussões com as colegas do GE e do curso.

Paloma, 2º semestre matutino, 23 anos. Lembrou que, quando criança, a mãe lia para ela antes de dormir. Porém, Paloma não tinha o hábito de ler sozinha na infância. Afinal, a família lia somente de vez em quando, exceto os avós, que tinham o hábito de ler livros de jogos e sonhos, assim como a *Bíblia*. Quando adolescente, Paloma leu a obra *A menina que roubava livros*. A partir disso, passou a se interessar mais por leitura. Atualmente, prefere ler contos, fábulas e romances, mas se esforça para ler também outros gêneros, pois entende a necessidade de ter o hábito de leitura diversificado.

Juliana, 2º semestre matutino, 60 anos. Ela contou que, no tempo da escola, lia livros para copiá-los ou decorá-los para fazer avaliações. Com isso, não desenvolveu o hábito de ler. Aos 16 anos de idade, já era casada, tinha filhos e morava em um sítio. Nessa época, tinha o hábito constante de leitura, pois a dona do sítio sempre oferecia livros, jornais e revistas a ela. Um dos livros que Juliana mais gostava de ler era *E o vento levou*. Ela disse ficar “embevecida por ele”, de modo que agilizava todos os afazeres da casa o mais rápido possível e, após colocar as crianças para dormirem à tarde, deleitava-se com a história de vida da personagem principal. Em determinada parte do livro, Juliana ficou muito emocionada diante dos acontecimentos na narrativa e começou a chorar. O marido dela, ao ver essa cena, tomou o livro de suas mãos e o

jogou ao fogo. Isso foi muito traumático para Juliana, de modo que não retomou o hábito frequente da leitura. Atualmente, divorciada, com os filhos independentes, ela tem sentido mais interesse por ler, ao passo que tem descoberto novas possibilidades de expansão de seu saber no curso de Pedagogia.

Dani, 2º semestre matutino, 19 anos. Ela narrou que nunca gostou muito de ler. Na infância, sua mãe a deixava de castigo, caso ela não lesse o livro proposto pela escola, bem como colocava a leitura como condição da retirada do castigo. De qualquer maneira, ela não lia. Até que, no Ensino Médio, uma professora propôs que todos escolhessem um poema para declamar em sala de aula. Dani gostou muito da ideia de pesquisar e escolher o poema que mais gostasse. Foi nesse tempo que ela “se apaixonou” por esse gênero. Segundo conta, foi graças à professora que ela descobriu quais assuntos e gêneros a atraíam para leitura. Atualmente, apesar de não ler muito, prefere romances e poemas.

Estela, 4º semestre matutino, 34 anos. A experiência dela com a leitura começou muito cedo, pois aprendeu a escrever e a ler aos 6 anos de idade. Em casa, não havia livros, nem o hábito de leitura, devido à falta de tempo dos familiares. Assim, o acesso que Estela teve à leitura foi na escola, especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa. Para fazer os trabalhos escolares, frequentava a biblioteca da escola e da cidade, onde aproveitava para ler livros de seu próprio interesse. Segundo Estela, a leitura sempre fez parte de sua vida. Tem o hábito diversificado, pois gosta de ler gibis, revistas, romances e livros de autoajuda e de religião. Atualmente, tem bastantes livros e incentiva suas filhas de 12 e 9 anos a lerem, o que elas gostam muito.

Dórot, 2º semestre noturno, 37 anos. Ela disse não recordar muita coisa de suas experiências com a leitura, mesmo porque tinha pouco interesse em ler. Na escola, lia cartilhas para que a professora “tomasse lição” ao fim das aulas. De vez em quando, gostava de ler revistas de fofoca e horóscopos, mas, atualmente, lê frequentemente a *Bíblia*. Dórot disse ter lido um ou dois livros por completo em toda sua vida; porém, não se recorda dos títulos. Por causa da faculdade, lê mais por obrigação, pois tem que fazer trabalhos, estudar. Ainda não gosta muito de ler, mas tem se esforçado para “tomar gosto pela leitura”.

Elisa, 4º semestre matutino, 35 anos. Ela não teve muita experiência com a leitura na infância, pois viveu em um colégio interno até a idade de 9 anos e lá não havia o hábito de leitura. Assim, ao sair do colégio, não tinha interesse algum por ler. Já adulta, lia algo de vez em quando para se distrair. Ao ingressar na faculdade, Elisa

começou a ler muito mais, primeiro por obrigação, e, depois, segundo ela, por vontade própria. Tanto é que sempre está com um livro “debaixo do braço ou na bolsa”.

Rebeca, 4º semestre matutino, 36 anos. Ela deu seu depoimento de forma poética, comparando um “antes” e um “depois” do GE, da seguinte maneira: “Como dizer sobre a experiência com a leitura, se não existia uma? Se assim posso considerar leitura, o ‘antes’ estava apenas restrito a receitas de bolos, rótulos de produtos e textos com objetivos limitados. Atualmente, o ‘depois’ é constituído por novas vivências. A leitura tornou-se armadura e espada na guerra, onde a minha inimiga – a ignorância – é derrotada em cada frase, livro e mídia. Portanto, é perceptivo, a cada momento, que a essência da leitura transforma o desconhecido em algo compreensivo, significativo e transformador”. Após isso, Rebeca ainda relatou que, na infância, sua casa tinha muitos livros, pois o pai gostava muito de ler obras religiosas. Contudo, ela não costumava ler muito. Antes da graduação, lia apenas reportagens, notícias, propagandas para saber preço, receitas. Segundo Rebeca, a leitura de uma forma mais culta, querida e amada tem lhe surgido a partir de sua participação do curso de Pedagogia e do GE.

Keila, 4º semestre matutino, 38 anos. Segundo ela, a fase de leitura nos anos iniciais foi complicada, pois tinha dificuldade em ler. A mãe, semianalfabeta, não podia auxiliá-la. O pai, que fez até a 5ª série, trabalhava muito e não dispunha de tempo para ensinar aos filhos. Entretanto, na 3ª série e na 4ª Série, Keila conheceu professoras que marcaram sua vida. A primeira, de nome Regina, trabalhava na biblioteca da escola. Ali, desenvolvia junto a Keila atividades em que essa pudesse treinar a leitura, bem como lhe apresentava livros. A segunda, professora Rute, era atenciosa e, apesar da necessidade de dar sequência aos conteúdos da série, organizava atividades para que Keila melhorasse sua competência ao ler. No 6º ano, a professora Marisa desenvolvia a aula de Língua Portuguesa com diversos gêneros do discurso e o que mais marcou a Keila foi o trabalho com reportagens e jornais. Nesse tempo, sua competência leitora melhorou muito. Atualmente, ela tem se esforçado por aperfeiçoar a compreensão crítica e a interpretação das leituras que faz.

Esses relatos ajudaram na compreensão das contradições emergentes nos movimentos do Grupo de Estudos, uma vez que foram constituídas sócio-históricoculturalmente a partir das vivências das participantes com leitura e formação, questões discutidas na seção de análise e discussão dos dados. A seguir, apresento os procedimentos de produção dos dados, abordando as propostas de leitura criadas para este estudo.

5.4 Procedimentos de produção de dados: encontros e propostas de leitura

A produção dos dados teve início no primeiro semestre de 2015, quando cursei a disciplina Teorias de ensino e aprendizagem, Atividades Sociais e Multiletramentos. Nessa época, já havia conversado com os alunos do curso de Pedagogia para saber quem teria interesse em participar de um Grupo de Estudos. Então, após as dezessete inscrições, aproveitei tal disciplina para elaborar uma proposta de ensino-aprendizagem pautada em Atividade Social e Multiletramentos, pois esta era também o trabalho final exigido para conclusão da disciplina. Assim, elaborei a proposta de Atividade Social “planejar aula de leitura para o 5º ano”.

A decisão pelo foco na leitura foi tomada em uma breve reunião com as participantes do GE, na qual questionei quais seriam as situações reais da vida cotidiana e da profissional em que elas precisavam e queriam participar. As alunas manifestaram interesse em diversas situações em que era necessário domínio da escrita e da leitura de diferentes gêneros do discurso. Tal preocupação advinha das dificuldades que enfrentavam na vida acadêmica em que o conhecimento leitor e o escritor eram insuficientes. Ao considerar o futuro como professoras das séries iniciais, as graduandas visavam expandir essas duas necessidades participando no GE.

Pelo fato de termos em vista apenas treze encontros de 1h30min, combinamos que iniciariamos com foco na leitura para, no semestre seguinte, iniciarmos com foco na escrita. Nessa direção, o objetivo do GE era possibilitar que as participantes tivessem contato, pela leitura, com diversos gêneros do discurso propostos para alunos da Educação Básica. Conforme dito anteriormente, o intuito de trabalhar leitura por meio de AS era possibilitar às alunas um ambiente organizado por situações sociais de diferentes campos da atividade humana, organizados por gêneros do discurso e Multiletramentos. Nessa perspectiva, o foco da leitura não recairia somente em aspectos linguísticos e estruturais dos gêneros, mas também envolveria características enunciativas relacionadas aos elementos extraverbais e à constituição dos sujeitos; e discursivas focadas em sentidos atribuídos às leituras feitas por cada participante do grupo.

Como as alunas visavam a sua formação como profissionais, o que envolveria ensino-aprendizagem de leitura, decidi pela escolha da AS “planejar aula de leitura” para organizar os estudos do GE. Junto com o grupo, verifiquei nas Expectativas de Aprendizagem para Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2007)

quais eram os gêneros propostos para leitura nos anos iniciais. Dessa investigação, escolhemos trabalhar com os gêneros do discurso propostos para o 5º ano, especificamente: fábula, reportagem, entrevista, artigo de divulgação científica para crianças, mito e lenda. Além desses, outros gêneros, referentes às exigências dos instrumentos necessários à participação efetiva na AS escolhida, seriam lidos, tais como: artigos científicos sobre o ensino-aprendizagem de leitura, documentos oficiais como Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLD) 1º e 2º ciclo, manual do professor e as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental I. No geral, a AS “planejar aula de leitura para 5º ano” seria composta pelos seguintes componentes:

Quadro 7: Atividade Social “planejar aula de leitura para o 5º ano”

Sujeitos	Professores de Língua Portuguesa do 5º ano.
Instrumentos	Artigos científicos; documentos oficiais: Projeto Político Pedagógico da escola, Orientações Curriculares do Ensino Fundamental I, Manual do professor; livro didático; e gêneros referentes às Expectativas de Aprendizagem do 5º ano em Língua Portuguesa: fábula, reportagem, entrevista, artigo de divulgação científica para crianças, mito e lenda.
Objeto	Planejamento da aula de leitura.
Divisão de trabalho	Cada professor: Ler o PPP, o PCNLP e as Orientações Curriculares; pesquisar sobre os gêneros propostos para o ano; produzir individualmente propostas de trabalho para alunos do 5º ano, com base em um gênero específico; escolher textos situados em um contexto enunciativo, para comporem a proposta, considerando o uso múltiplo da linguagem (Multiletramentos); estudar e organizar temáticas para cada aula e situar o porquê das escolhas feitas.
Regras	Todos os professores compartilham os estudos com colegas; fazem apontamentos no decorrer da leitura dos documentos oficiais; discutem em grupo sobre os gêneros propostos; organizam e retomam propostas feitas e possíveis tarefas a serem desenvolvidas com os alunos.
Comunidade	Alunos e coordenadora da área de linguagens do 5º ano, comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os encontros do GE seriam organizados nessa atividade performática a fim de que as participantes alcançassem o motivo real para participação do GE, isto é, o domínio da leitura dos diferentes gêneros do discurso propostos para Educação Básica, especificamente para o 5º ano. O procedimento metodológico desta proposta era a abordagem dos Multiletramentos em seus quatro pilares: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada (COPE; KALANTZIS, 2009). Outro aspecto metodológico pretendido era o uso de quatro tipos de tarefas, conforme Liberali (2009): permanentes – nas quais se relacionava o que era discutido à vida, à sala de aula, à formação leitora; independentes – criadas a partir do que aparecesse

no processo; sistematizadoras - tarefas interligadas para compreensão do processo de ensino-aprendizagem da leitura; performance – simulações de vivências de discussões em reuniões, sala de aula ou outras práticas envolvidas no dia a dia do professor ao planejar aula de leitura.

Nessa direção, elaborei o primeiro encontro do GE, conforme plano de execução abaixo:

Quadro 8: Plano do primeiro encontro

Performance de reunião de professores do 5º ano.
Objetivos - Discutir sentidos e significados sobre leitura. - Ler capítulo “Prática da leitura na escola” em GERALDI, J. W. O texto na sala de aula . São Paulo: Ática, 2011.
Organização - Prática situada: O que é leitura para as professoras? Qual é o embasamento teórico? - Instrução evidente: Comparação entre os conceitos compartilhados e os que Geraldi (2011) discute, a fim de criar novos sentidos para leitura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na análise desse plano de leitura por meio de AS, identifiquei divergências motivadas por contradições analisadas e discutidas na Seção 6. Em tal seção, retomo a descrição da AS e do plano de execução, a fim de compreender os aspectos que desencadearam a mudança do foco do GE, culminando em uma proposta pautada em discussões teóricas sobre ensino-aprendizagem da leitura. Nessas circunstâncias, a proposta da AS “planejar aula de leitura no 5º ano” não foi executada, embora planejada. A partir do primeiro encontro, as discussões no GE aconteceram conforme quadro de resumos a seguir:

Quadro 9: Resumo dos Encontros do GE

Data	Objetivo/Conteúdo dos encontros	Recursos
08/08/2015	Discutir os sentidos e os significados de leitura; apresentar a proposta do GE.	Artigo “Prática da Leitura na Escola” (GERALDI, 2011).
15/08/2015	Retomar a discussão dos sentidos de leitura apresentados dia 08/08; compreender que autores embasam os sentidos atribuídos pelas alunas; ler e discutir sobre as três capacidades de leitura, conforme Rojo (2004).	Artigo “Letramento e capacidade de leitura para a cidadania” (ROJO, 2004).
22/08/2015	Retomar as discussões anteriores; discutir os sentidos e os significados atribuídos à leitura e os possíveis teóricos pesquisados pelas alunas.	Artigo “Letramento e capacidade de leitura para a cidadania” (ROJO, 2004) e pesquisas feitas pelas alunas.
05/09/2015	Retomar a Atividade Social “planejar aula de leitura para o 5º ano”; discutir sobre como os Parâmetros Curriculares Nacionais de	Datashow e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa 1º e 2º.

	Língua Portuguesa (PCNLP) 1º e 2º ciclo abordam a leitura.	
12/09/2015	Discutir como a leitura é abordada nos PCNLP.	Datashow e PCNLP.
19/09/2015	Retomar a reunião do dia 12/09; apresentar o que as alunas elaboraram a partir da tarefa “O que você faria na aula de leitura com este gênero do discurso?” – gêneros propostos: letra de canção e reportagem; ler os PCNLP.	Slides do encontro anterior, gêneros do discurso reportagem e letra de canção; PCNLP.
26/09/2015	Discutir o que é Letramento a partir das pesquisas feitas pelas alunas e do que é leitura nos PCNLP.	Datashow, entrevista em áudio com Roxane Rojo, reportagem impressa com Magda Soares, pesquisas das alunas, PCNLP.
10/10/2015	Retomar a discussão de Letramento; realizar performance de aula de leitura dialógica feita pelas alunas; discutir o que é Pesquisa Crítica de Colaboração.	Datashow, jornal impresso, jornal em áudio e vídeo, dados transcritos do encontro de 12/09.
17/10/2015	Retomar os objetivos e as regras de participação do GE; repensar as datas dos encontros; discutir sobre multiletramentos na aula de leitura.	Datashow, artigo “Pedagogia dos Multiletramentos” (ROJO, 2012).
24/10/2015	Refletir sobre o que foi feito nos encontros anteriores; retomar quais os objetivos do GE; ler e discutir o artigo “Pedagogia dos Multiletramentos”.	Artigo da Rojo (2012), anotações das alunas.
21/11/2015	Retomar as discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos; apresentar aulas de 15 minutos do gênero escolhido (alunas).	Slides com os conceitos de Multiletramentos, entrevista da Roxane Rojo sobre os Multiletramentos, gêneros escolhidos pelas alunas (conto e lenda).
28/11/2015	Discutir sobre aula de leitura na contemporaneidade.	Datashow, vídeo de lendas, materiais propostos pelas participantes.
12/12/2015	Analisar os encontros do GE; retomar e discutir os principais tópicos abordados nos encontros.	Slides com os tópicos discutidos, análise de um excerto do encontro do dia 10 de outubro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em suma, os encontros do GE totalizaram treze, ocorridos, semanalmente, aos sábados, no ano de 2015, das 9h às 11h30min. Todos os dados foram videogravados, com uma câmera apoiada em um tripé, colocado no canto da sala de aula que melhor permitia a filmagem das participantes de maneira frontal. Caracterizo como Proposta Realizada tais encontros do GE focados em discussões teóricas. Na Seção de análise e discussão dos dados, analiso propostas e encontros para identificar e discutir:

1a. Quais contradições emergiram das propostas planejada e realizada?

1b. Quais contradições emergiram nos movimentos do GE quanto ao tipo de formação e às visões de leitura?

A fim de responder essas questões, selecionei as categorias de análise e de interpretação apresentadas a seguir.

5.5 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

A escolha das categorias está relacionada à linguagem, organizada, nesta tese, para possibilidade de colaboração crítica (MAGALHÃES, 2011, 2014). Nessa direção, selecionei categorias da argumentação (LIBERALI, 2013), articuladas às questões linguístico-discursivas das manifestações de contradições (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011).

Mediante compreensão de que as contradições se manifestam na linguagem, Engeström e Sannino (2011) sugerem o discurso como objeto de análise para identificação das seguintes manifestações discursivas: dilema, conflito, conflito crítico e duplo vínculo. Inicialmente, os autores sugerem essas quatro. Porém, diante do constante movimento das relações humanas, pode-se compreender que manifestações discursivas de contradições surgem conforme a situação social.

Por exemplo, na análise desta pesquisa, foi necessária a identificação de uma manifestação, diferente das propostas pelos autores, para, então, compreender as contradições emergentes em alguns dados. Essa manifestação discursiva foi denominada divergência e é definida no quadro abaixo com três das manifestações definidas por Engeström e Sannino (2011) e adaptadas por Magalhães e Ninin (2016).

Quadro 10: Categorias de manifestação da contradição*

Categorias de manifestação da contradição	Aspectos linguístico-discursivos**
Dilema: caracteriza-se pelo pensamento cotidiano, relacionado às crenças compartilhadas socialmente, que fazem emergir o dilema do indivíduo. As questões são, nessa perspectiva, reproduzidas / reformuladas e não resolvidas.	(marcado por hesitações; pausas; por um lado... por outro lado...; sim, mas...) Ex.: É / é / sim / a gente já viu que isso está acontecendo na aula, mas não dá pra mudar agora. A gente precisa indicar aqui / é / aqui / na sequência didática / é / essas habilidades, porque isso PRECISA ficar registrado aqui, entende?
Conflito: assume forma de resistência, desacordo, argumento e crítica; ocorre quando um sujeito sente-se afetado negativamente pelo julgamento do outro ou de um grupo, por causa de alguma divergência de interesses. A resolução acontece quando o sujeito age em termos de submissão, intervenção dominante de terceiros, compromisso, impasse, retirada.	(a expressão mais marcada é a negação: não; não concordo com...; isso não é verdade; sim, não é bem isso...) Ex.: Formadora: Mas não parece, pra gente, que os professores estejam assim tão confortáveis com isso / com essa tarefa / como você diz... Coordenador: Sim / não / não foi bem assim que eu coloquei pra eles. Mas vejam / eu / eu só pedi que fizessem as sequências didáticas porque / é / porque se a gente deixar, eles não estariam fazendo nada disso. Eu até imponho sim , porque eles precisam fazer, mas não é assim / de obrigar.
Conflito crítico: situações em que o sujeito enfrenta dúvidas internas que o paralisam frente às questões contraditórias insolúveis por ele	(marcas linguísticas que caracterizam emoção, questões pessoais, morais; são apresentados por meio de estrutura narrativa e com o uso de metáforas fortes; busca-se encontrar

próprio; há um silenciamento do sujeito, por sentir-se culpado; a situação é considerada impossível ou ininteligível.	um sentido pessoal novo para a situação; toma a forma de libertação pessoal ou emancipação) Ex.: Professora participante: Olha / não desistam de trabalhar com a gente, tá? A gente tá na pré-escola ainda (rs)
***Divergência: caracteriza-se pela oposição de sentidos entre o contexto enunciativo macro e o micro. Ocorre quando as ações dos sujeitos são distantes de seus ideais ou aportes teóricos.	mecanismos conversacionais: uso de interrogação, pronomes pessoais, exclamação. mecanismos lexicais: relacionado à escolha vocabular, aos sentidos atribuídos/significados projetados às/nas palavras em expressões figuradas ou não mecanismos de valoração: adjetivação, expressões depreciativas, apreciativas, descritivas.

Fonte: *Adaptado de Ninin e Magalhães (2016)

**Adaptado de Liberali (2013)

***Elaborado pela pesquisadora.

Além das categorias linguístico-discursivas de manifestações de contradições, duas categorias enunciativas fazem parte da análise: conteúdo temático e objetivos da enunciação, tal como discutido por Liberali (2013). Na análise das propostas planejada e realizada, esses aspectos possibilitaram identificar as divergências e os conflitos engendrados pelas contradições emergentes, a fim de compreendê-las na situação imediata e na constituição histórica. Nessa direção, o conteúdo temático funcionou como levantamento dos sentidos e dos significados mais abordados em cada discussão do GE, permitindo uma visão geral do enfoque temático dos treze encontros e das implicações disso no tipo de formação desenvolvida, por exemplo.

A fim de finalizar esta exposição, apresento, no Quadro 11, síntese da pesquisa.

Quadro 11: Síntese dos Principais Elementos da Pesquisa

Objetivo geral	Objetivos específicos	Pergunta geral	Perguntas	Categorias de análise	Categorias de interpretação
Compreender, criticamente, as contradições gestadas no processo desta pesquisa.	a) Identificar e discutir contradições que emergiram das propostas de leitura planejada e realizada.	Quais contradições foram gestadas no processo desta pesquisa?	a) Que contradições emergiram das propostas planejada e realizada?	Contexto enunciativo: objetivos e conteúdo temático. Mecanismos linguístico-discursivos, conforme manifestações discursivas.	Contradição; Atividade Social; Multiletramentos; Sentidos e significados; Gêneros do discurso.

	b) Identificar e discutir contradições que emergiram nos movimentos do GE quanto à formação e às visões de leitura das participantes.		b) Quais contradições emergiram no movimento do GE quanto ao tipo de formação e às visões de leitura das participantes?		Contradição; Colaboração; Sentidos e significados; Modelos de formação; Multiletramentos; Gêneros do discurso; Concepções de leitura.
--	---	--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.6 Credibilidade da pesquisa

A garantia de execução desta pesquisa começou com o consentimento do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, pelo CAAE 50065315.5.0000.5482. A partir desse ato legal, esta pesquisa com alunas do curso de Pedagogia foi permitida. Por outro lado, a credibilidade do objeto deste estudo, relevante para Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, foi construída ao longo de todo doutoramento, por meio de reflexões com colegas, grupos de estudo, seminários de orientação, bem como de orientações individuais e disciplinas cursadas, nas quais houve oportunidade para mostrar e discutir os dados.

Essas reflexões foram marcadas por conflitos propiciadores de mudanças no percurso desta pesquisa, em movimento da *práxis* transformativa, pontuada no início desta seção. A primeira mudança relevante aconteceu em minha primeira qualificação, em 2015. Nesse tempo, a proposta de ensino-aprendizagem de leitura em desenvolvimento com alunas de Pedagogia focava apenas na Literatura de Autoria Feminina. O intuito era possibilitar a expansão do repertório leitor das futuras professoras de séries iniciais. Entretanto, na qualificação, foi discutido se a proposta com foco na Literatura propiciaria tal objetivo, uma vez que os gêneros escolhidos para leitura eram apenas da esfera literária⁶. Em análise do contexto de pesquisa, compreendi que tal proposta não atendia à necessidade das alunas quanto ao que

⁶ Da proposta com Literatura, escrevi o artigo “A literatura de autoria feminina na formação de leitoras no curso de Pedagogia”, publicado no nº 26, volume 12, Temática Livre da Revista Trama em 2016. Nesse artigo, discuto as alterações no cenário educacional brasileiro que indicam a emergência de abordagens diferenciadas de leitura no Ensino Superior e, especialmente, no Curso de Pedagogia. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/issue/current>.

almejavam, isto é, participar efetivamente de diferentes situações sociais com uso de diversos gêneros do discurso.

Nessa discussão, foi considerada a proposta de leitura por Atividade Social e Multiletramentos, tal como já descrita nesta seção. Na elaboração dessa proposta, tive contribuições dos colegas que participavam da disciplina Teoria da linguagem II: teorias de ensino e aprendizagem, Atividades Sociais e Multiletramentos no ano de 2015. No segundo semestre desse ano, apresentei essa proposta em dois eventos internacionais: no VIII Simpósio Internacional dos Gêneros do Discurso (SIGET), na Universidade de São Paulo, e no Congresso Internacional da Linguística Aplicada Crítica (ICCAL), na Universidade de Brasília.

No SIGET, apresentei a comunicação Atividade Social Planejar aula de leitura para o 5º ano: o gênero do discurso como instrumento para a formação leitora no Ensino Superior. Nessa apresentação, as contribuições foram sobre quais gêneros poderiam ser lidos com as alunas e a necessidade de fazer escolhas do que ler de acordo com o contexto enunciativo das participantes. Já no ICCAL, apresentei a comunicação Formação de leitores críticos no ensino superior em um contexto organizado por meio da Atividade Social Planejar aula de leitura para o 5º ano. Nesse evento, não tive contribuições para minha pesquisa, mas pude desenvolver a função de pesquisadora crítica ao analisar e ao contribuir com os estudos dos pesquisadores que ali apresentaram.

Ainda em 2015, participei do 20º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA) com a comunicação Análise da linguagem de uma professora-pesquisadora em busca do “tornar-se” crítico-colaborativa. Com essa apresentação pude compreender as relações construídas entre mim e as participantes do Grupo de Estudos. Após esse evento, apresentei tal comunicação no encontro do GE, discutindo com as alunas os dados transcritos de nossas reuniões.

Além desses eventos, os dados desta pesquisa foram submetidos à análise e tiveram carta de aceite em dois eventos internacionais que acontecerão no segundo semestre de 2017. Em agosto, apresentarei a comunicação Intervention Research in a Pedagogy Course: a critical-collaborative Study Group on reading process no 5th International Society for Cultural Historical Activity Research (ISCAR) na cidade de Quebec, Canadá. Já em novembro, participarei do VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, na Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal, com a comunicação Ensino de leitura em um Curso de Pedagogia: crises, contradições e

ressignificações. Nesses dois últimos eventos, objetivo discutir com os colegas as conclusões desta pesquisa, mediante análise e discussão de dados na seção seguinte.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

[...] contradições aparecem quando nos debruçamos para entender a história do desenvolvimento da pesquisa, bem como a história do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, uma vez que suas ações é que moldam as ações da pesquisa.

(NININ, 2006, p. 183)

Início esta seção com a citação acima porque nela encontro analogia entre a análise do processo de pesquisa e o que encontrei ao perscrutá-lo. Conforme apresentado no decorrer desta tese, minha compreensão da existência de contradições, articuladas ao andamento do Grupo de Estudos por tensões e conflitos, apenas foi construída um tempo depois da produção dos dados. As contradições estiveram presentes já no andamento da pesquisa, mas não foram problematizadas e superadas, pois sequer foram percebidas naquele momento.

Somente quando me debrucei para entender a história do desenvolvimento da pesquisa e, assim, compreender o porquê da proposta de leitura planejada ser diferente da realizada, é que as contradições se tornaram visíveis para mim. Assim, o diálogo que faço com meus dados é traçado entre diferentes *eus*, um do ano de 2015, no processo de internalização teórico-metodológica, e outro de 2016-17, tempo de análise e discussão, situado em outro momento de meu desenvolvimento.

Com base na análise de cronotopos distintos, optei por usar professora-pesquisadora (PP) em referência de terceira pessoa ao falar do “eu” de 2015 e primeira pessoa quando me referir aos argumentos, interpretações e análise do “eu” desta escrita. Assim, a fim de analisar e discutir as contradições gestadas no processo desta pesquisa, organizei esta seção em duas partes, conforme as perguntas:

- 1a). Que contradições emergiram das propostas planejada e realizada?
- 1b). Quais contradições emergiram quanto ao tipo de formação e às visões de leitura das participantes no movimento do GE?

6.1 Contradições emergentes da proposta planejada e da proposta realizada

Para identificar e discutir as contradições que emergiram da proposta planejada, selecionei o Quadro 7 com descrição dos componentes da Atividade Social “planejar aula de leitura para o 5º ano” e o Quadro 8 composto pelo plano do primeiro encontro do Grupo de Estudos, ambos apresentados na seção metodológica. Já para discutir as contradições que emergiram da proposta realizada, selecionei um excerto da abertura

do primeiro encontro e fiz levantamento do conteúdo temático das discussões do GE. A análise das duas propostas segue nesta seção, pois compreendo ambas como partes da totalidade desta pesquisa, de modo que contradições reveladas em uma são constitutivas de contradições reveladas na outra.

Conforme apontado nesta tese, para ensino-aprendizagem de leitura em um Grupo de Estudos com alunas de um Curso de Pedagogia, a professora-pesquisadora escolheu organizar uma proposta pautada em Atividade Social, pela qual as graduandas tivessem oportunidade de ler gêneros do discurso propostos para Educação Básica. É a descrição dos componentes da Atividade Social escolhida e organizada por PP que analiso abaixo:

Quadro 7: Atividade Social “planejar aula de leitura para o 5º ano”

Sujeitos	Professores de Língua Portuguesa do 5º ano.
Instrumentos	Artigos científicos; documentos oficiais: Projeto Político Pedagógico da escola, Orientações Curriculares do Ensino Fundamental I, Manual do professor; livro didático; e gêneros referentes às Expectativas de Aprendizagem do 5º ano em Língua Portuguesa: fábula, reportagem, entrevista, artigo de divulgação científica para crianças, mito e lenda.
Objeto	Planejamento da aula de leitura
Divisão de trabalho	Cada professor: Ler o PPP, o PCNLP e as Orientações Curriculares; pesquisar sobre os gêneros propostos para o ano; produzir individualmente propostas de trabalho para alunos do 5º ano, com base em um gênero específico; escolher textos situados em um contexto enunciativo, para comporem a proposta, considerando o uso múltiplo da linguagem (Multiletramentos); estudar e organizar temáticas para cada aula e situar o porquê das escolhas feitas.
Regras	Todos os professores compartilham os estudos com colegas; fazem apontamentos no decorrer da leitura dos documentos oficiais; discutem em grupo sobre os gêneros propostos; organizam e retomam propostas feitas e possíveis tarefas a serem desenvolvidas com os alunos.
Comunidade	Alunos e coordenadora da área de linguagens do 5º ano, comunidade escolar.

Obs. Retomado da Seção metodológica, p. 89.

O título da proposta Atividade Social “planejar aula de leitura para o 5º ano” pressupõe uma organização que propicie às participantes do GE experiência com leitura, inserida em situações concretas de uso real da linguagem no processo de aprendizagem, pois, como discutido em seção teórica, Atividade Social é uma organização curricular que visa ao ensino do conteúdo escolar inter-relacionado à “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2007, p. 26). De acordo com Liberali (2012), trata-se de uma organização que permite o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem para inclusão social dos estudantes em diferentes âmbitos da vida, em um ensino balizado pela *práxis* humana.

No caso do GE, o social está relacionado à educação em uma AS vivida por “professores de Língua Portuguesa do 5º ano”. Informar os “professores”, como sujeitos dessa AS, mostra a preocupação em tornar o ensino-aprendizagem o mais próximo possível da realidade social. Assim, pode-se inferir que as ações vivenciadas por professores, em planejamento de uma aula (objeto da AS), seriam organizadas para leitura de diferentes gêneros do discurso proposto para o 5º ano do Ensino Fundamental I. Podemos considerar também, a partir da abordagem sócio-histórico-cultural que norteia propostas em AS, os momentos de leitura, em situações de planejamento, focados em características enunciativas, discursivas e linguísticas dos gêneros do discurso, conforme contexto de produção, recepção e circulação (BAKHTIN, 1952-53/2009). Entretanto, pela análise dos outros componentes descritos no quadro, há divergência entre o motivo de elaboração da proposta e a escolha dos instrumentos, da divisão de trabalho e das regras.

Nos instrumentos, pode-se identificar divergência da proposta em relação à escolha dos gêneros do discurso para leitura no GE, pois os primeiros gêneros citados - *“Artigos científicos, documentos oficiais: Projeto Político Pedagógico da Escola, Orientações Curriculares do Ensino Fundamental I, Manual do professor; livro didático”* - não pertencem à esfera do proposto para alunos do 5º ano. Pode-se considerar que tal escolha foi influenciada pelo contexto educacional de planejamento de aula de leitura, no qual os docentes têm que ler tais gêneros para fins pedagógicos e didáticos. Essas finalidades predominam e são as mais relevantes no direcionamento da organização descrita na divisão de trabalho e nas regras. Exemplo dessa relevância pode ser identificado no tratamento dado à leitura dos documentos oficiais e dos gêneros propostos para 5º ano.

Na divisão de trabalho, os documentos são indicados como primeiros e únicos itens de leitura, pois as ações para os gêneros de 5º ano focam em *“pesquisar e escolher”*, bem como *“produzir propostas”*. Apesar de essas ações incluírem leitura, compreendo que podem significar uma leitura diferente da sugerida para os documentos, uma vez que a itemização ocorre em períodos distintos. Tal distinção também pode ser percebida quando se coloca em relação os componentes divisão de trabalho e regras. Por exemplo, *“Ler o PPP”* implica na regra *“fazer apontamentos no decorrer da leitura”*, enquanto *“Pesquisar sobre os gêneros propostos para o ano”* sugere a regra *“discutir em grupo sobre os gêneros propostos”*. No primeiro caso, leitura pode significar compreensão com julgamentos de valor, uma vez que, para *“fazer*

apontamentos”, esse movimento é necessário. Já no segundo caso, “*pesquisar sobre*” pode estar relacionado ao conhecimento das características composicionais do gênero para sua definição e não para compreensão da articulação do discurso por tais características.

Tanto regras quanto divisão de trabalho focam mais em questões teórico-didáticas de ensino e menos em conhecimentos específicos das particularidades linguísticas, discursivas e enunciativas de um gênero do discurso. Por exemplo, na divisão de trabalho, é itemizado que os docentes devem “*Escolher textos situados em um contexto enunciativo, considerando o uso múltiplo da linguagem (multiletramentos)*”. Porém, não é mencionada, em nenhum outro componente, preocupação com apropriação docente dos conceitos “contexto enunciativo” ou “multiletramentos”. Parece que isso acontece, porque os componentes estão ligados apenas a algumas ações teórico-didáticas para alcance do objeto “planejamento da aula de leitura”. Não envolvem, por exemplo, a leitura para interpretação e compreensão dos gêneros do discurso escolhidos na elaboração da aula ou a leitura para refletir sobre a articulação linguístico-discursiva conforme contexto enunciativo de cada gênero.

Em suma, a análise dos instrumentos, da divisão de trabalho e das regras revelam duas contradições: a) proposta de leitura voltada, especificamente, para enfoque didático da ordem do *fazer*, sem considerar o *saber*, que compreende os conhecimentos específicos dos docentes - nesse caso das alunas do Grupo de Estudos); b) proposta de leitura intitulada Atividade Social, em uma perspectiva de ensino-aprendizagem sócio-histórico-cultural dos gêneros do discurso, com foco, especificamente, didático.

Pode-se compreender que as contradições a) e b) estão correlacionadas, pois a) revela um trabalho de leitura parcial em contraste com a totalidade constituinte da linguagem, defendida por propostas com Atividade Social. Liberali (2012), embasada nos estudos de Bakhtin (1953-52/2009), menciona que atividades de diferentes esferas de circulação humana são constituídas por gêneros diversos que fundam a possibilidade de ação com o outro. Devido a isso, propostas com AS possibilitam um trabalho mais detalhado sobre os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos mobilizados na produção e na compreensão desses gêneros.

Conforme já discutido, esses aspectos não são trabalhados abstratamente, mas em situações concretas, organizadas para que os alunos reconheçam, conscientemente, a relevância da articulação desses aspectos na constituição dos

discursos em movimento na atividade humana. A proposta organizada em torno de Atividade Social estabelece conexões entre conceitos cotidianos e científicos, considerando “que o conhecimento seja visto como contextualizado e ensinado de acordo com as necessidades dos alunos, interesses e questões sócio-histórico-culturais” (LIBERALI, 2012, p. 31). Devido ao foco fundamentalmente didático que assume a Atividade Social descrita no quadro, pode-se compreender que a proposta não reflete esse caráter sócio-histórico-cultural dos gêneros, uma vez que os reduz a ações didáticas, divergência decorrente das contradições a) e b). Tais contradições estão situadas no âmbito do sujeito professora-pesquisadora, organizadora da proposta.

Em consonância com Engeström (2009), contradições internas, constituídas historicamente, podem ser reveladas pelos conflitos ou pelas divergências individuais entre ações dos sujeitos e sistemas de atividade em que as relações se inserem. Nesse viés, a análise do Quadro 7 reflete a divergência entre as ações de PP e os pressupostos inerentes à Atividade Social. A partir dos significados projetados das escolhas feitas por PP quanto aos instrumentos, à divisão de trabalho e às regras, pode-se pressupor que sua constituição é marcada pela predominância de uma formação especificamente didática de aplicação dos conhecimentos científicos. Assim, quando PP cria uma proposta por meio de Atividade Social, age pautada em um sistema de ensino de formação teórica diferente do pressuposto na abordagem da AS, resultante nas contradições internas a) e b).

Contradições no âmbito de PP também ocasionaram divergências em outros momentos de preparação dos encontros e de interações do GE. Exemplo disso está na análise do plano do primeiro encontro com o GE em 8 de agosto de 2015, elaborado pela professora-pesquisadora para organizar os principais tópicos que seriam abordados nesse dia.

Quadro 8: Plano do primeiro encontro

Performance de reunião de professores do 5º ano.
Objetivos - Discutir sentidos e significados sobre leitura. - Ler capítulo “Prática da leitura na escola” em GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2011.
Organização - Prática situada: O que é leitura para as professoras? Qual é o embasamento teórico? - Instrução evidente: Comparação entre os conceitos compartilhados e os que Geraldi (2011) discute, a fim de criar novos sentidos para leitura.

Obs: Seção metodológica, p. 90.

Esse plano tem como base a proposta de leitura descrita nos componentes da Atividade Social “planejar aula de leitura para o 5º ano” e, assim como o quadro dessa proposta revelou significados em divergência com os pressupostos teóricos da Atividade Social, pode-se encontrar nesse plano divergências nas etapas: objetivos, prática situada e instrução evidente.

Na primeira linha do quadro, pode-se identificar que o primeiro encontro propunha a vivência de “*performance de reunião de professores do 5º ano*”, o que faz pressupor, mediante aportes teóricos de uma proposta por AS, um encontro organizado para possibilitar, às participantes do GE, situação social concreta de aprendizagem de conceitos relacionados ao processo de leitura. A noção de performance está pautada no conceito do brincar de Vygotsky (1934/2007), que permite o desenvolvimento e a internalização, inter-relacionada, de saberes científicos e cotidianos em situações sociais criadas em ambiente escolar. Essa noção também está relacionada à articulação teórico-prática da aprendizagem, embasada no conceito de *práxis* da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que compreende a interdependência dialética entre teoria e prática no processo de interação social, marcada por determinantes culturais e historicamente dependentes (LIBERALI, 2012), em que a prática é o critério de verdade. Entretanto, nos objetivos postos no quadro, pode-se identificar divergências em relação a tais pressupostos de *práxis*.

O primeiro objetivo itemizado começa com um verbo indicativo de ação, “*Discutir sobre*”, que evoca o plano das ideias como principal tópico do dia. Esse tipo de verbo pode ser relacionado, em contextos educacionais, à verbalização em grupo de questões teóricas, pedagógicas e metodológicas. Uma marca indicativa do que Gatti (2009) pontua como prerrogativa da predominância de aspectos teóricos na formação de educadores, associada à pouca contemplação da vivência prática. No Plano, tal prerrogativa se confirma na finalidade da leitura do capítulo de Geraldi (2011) estar focada em seleção de informações para comparação com os sentidos pessoais de leitura verbalizados pelas alunas, nos questionamentos: “*O que é leitura para as professoras? Qual é o embasamento teórico?*”. Tais questionamentos reforçam o enfoque teórico do Plano pelo uso da pergunta “*o que*”, visando a definições, e pelo léxico do campo semântico científico, “*embasamento teórico*”. Essa divergência em relação à abordagem de *práxis*, apregoada por propostas em AS, é intensificada pela localização dessas questões na etapa “*prática situada*”.

Essa etapa corresponde a um dos componentes de organização didática sugerida pela Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009), que foi articulada às propostas de Atividade Social do Grupo LACE por ter caráter de *práxis*, propondo ensino-aprendizagem a partir da investigação contextualizada em direção ao conceito abstrato (LIBERALI, 2012).

Como vimos na Seção 3, nessa abordagem, *prática situada* está relacionada à imersão dos alunos em vivências significativas e relevantes da vida social como parte do processo de ensino-aprendizagem (LIBERALI et al., 2015). Pode-se compreender esse momento como uma ruptura com abordagem tradicional de conteúdo, por exemplo, com foco inicial em definições e nomenclaturas, pois pressupõe a correlação entre o que é aprendido-ensinado em situações concretas.

Diferentemente desse pressuposto, podemos identificar no plano da primeira reunião do GE que a “*prática situada*” está organizada em perguntas, com foco em definições de sentido pessoal. Parece ser entendida no plano como levantamento do já conhecido pelos alunos, pois a pergunta indica a preocupação de saber “o que é leitura *para as professoras*”, representadas pelas alunas do GE. A segunda pergunta também segue no mesmo caminho ao questionar “qual o *embasamento teórico* da definição dada pelas *professoras*”.

Nessa mesma direção, de diferenças entre pressupostos teóricos e descrição no plano, pode-se identificar divergência também na etapa “*instrução evidente*”, outro componente da Pedagogia dos Multiletramentos. Esse componente pode ser compreendido como relacionado à prática situada e como promotor da acessibilidade dos alunos a tipos variados e sistematizados dos conteúdos estudados (LIBERALI et al., 2015). Ademais, esse momento pode ser entendido como uso de conceitos científicos no decorrer da vivência, articulados ao já conhecido, em desenvolvimento consciente do conteúdo de aprendizado.

Já no plano, “*instrução evidente*” configura-se na comparação entre o sentido pessoal, levantado como conhecimento de mundo das participantes na prática situada, e o que é apregoado pelo teórico Geraldini (2011) no capítulo proposto para leitura. Embora a instrução evidente seja o momento para inserção de conteúdo escolar, no plano, o científico está dissociado de um processo de vivência em uma situação concreta, sem correlação com uma prática social, reforçando o enfoque teórico do planejado para o primeiro encontro do GE.

Em suma, a análise do Quadro 8 mostra que o plano não contempla a interdependência entre teoria e prática, apesar do uso de rótulos como *performance*, *prática situada* e *instrução evidente*, emergindo na contradição c) plano do primeiro encontro com rótulos de uma abordagem de *práxis*, que pressupõem articulação teórico-prática, com comandos e estratégias focados apenas em noções teóricas. Assim como as contradições a) e b), essa contradição também está situada no âmbito do sujeito professora-pesquisadora, constituída historicamente em formação com enfoque teórico. Consequentemente, esse enfoque é predominante nos objetivos e nos comandos descritos no plano, independentemente dos rótulos.

Pode-se considerar, pela organização da proposta de leitura em Atividade Social e do plano segundo abordagem dos Multiletramentos, a intenção de PP desenvolver um ensino-aprendizagem de acordo com os pressupostos da abordagem sócio-histórico-cultural. Os indícios dessa intenção podem ser notados pelo uso dos rótulos já analisados, que podem ser reveladores de um processo de internalização e externalização vivenciado por PP no confronto entre sua constituição histórica de formação teórica e um possível “vir a ser” diferente daquilo que estava habituada.

Como vemos pelas escolhas de PP nos dois quadros analisados, embora ela pudesse estar em processo de internalização, mudar de um ensino teórico para um de *práxis* é tarefa complexa com obstáculos e resistências, advindos dos sentidos que a constituíram sócio-histórico-culturalmente e que parecem permear toda sua escolaridade e sua formação profissional (RIBEIRO, 2015). Na situação de PP, esse processo de mudança esbarrou nas três contradições relativas à proposta planejada:

- a) Proposta de leitura voltada, especificamente, para enfoque didático da ordem do *fazer*, sem considerar o *saber* que compreende os conhecimentos específicos dos docentes, nesse caso das alunas do Grupo de Estudos.
- b) Proposta de leitura intitulada como sendo por meio de Atividade Social, em uma perspectiva de ensino-aprendizagem sócio-histórico-cultural do gênero do discurso, com foco especificamente didático.
- c) Plano do primeiro encontro com rótulos de uma abordagem de *práxis*, que pressupõem articulação teórico-prática, com comandos e estratégias focados apenas em noções teóricas.

Por tais contradições, pode-se afirmar que a professora-pesquisadora era capaz de declarar, pelas menções aos conceitos de *práxis*, rompimento com o ensino-aprendizagem teórico da linguagem. Porém, a descrição dos componentes da Atividade Social escolhida e o plano do primeiro dia apontam para o contrário. Em análise disso, PP parecia viver um problema de incoerência entre os conhecimentos declarativo e procedimental, em que conseguia falar sobre os conceitos, inserindo-os na proposta planejada, mas não conseguia descrevê-los para prática (LIBERALI, 1999).

Constituída pelas contradições emergentes da proposta planejada, PP iniciou os encontros do Grupo de Estudos e, de sua ação, emergiram outras contradições que movimentaram o andamento das discussões do Grupo. Esse andamento é denominado, neste estudo, proposta realizada. É analisada, a seguir, a abertura do primeiro encontro e o levantamento do conteúdo temático dos treze encontros do GE.

O primeiro encontro do Grupo estava marcado para começar às 9h, mas se iniciou às 9h40min, com quatro alunas, das dezessete inscritas. No decorrer do encontro, aos poucos, outras participantes chegaram, totalizando onze participantes nesse dia. Tal encontro havia sido organizado para acontecer conforme a organização resumida no Quadro 8, o qual traz como título Performance de reunião de *professores do 5º ano*. Conforme discutido, a análise desse quadro revelou a contradição de que as etapas do plano foram apenas rotuladas com conceitos da Atividade Social, como, por exemplo, performance. Porém, os comandos priorizavam completamente aspectos teóricos. Na abertura, pode-se identificar a concretização dessa rotulação pela maneira que a performance foi introduzida.

No evento abaixo, coloquei em negrito as escolhas lexicais, a partir das quais analiso os significados projetados e os sentidos para identificação da contradição.

Abertura do primeiro encontro do GE

PP: Bom, então, eu quero dar abertura. **Eu** vou ser **a coordenadora**, professora Viviane. E estou muito contente, **professoras**, que vocês estão aqui hoje para darmos início a **este semestre, do bimestre das aulas**. Então, por isso que eu já coloquei aqui **a pauta** da **nossa reunião** de hoje. Primeira reunião do **“planejamento aula de leitura”**. Então, na pauta, eu dou as “boas vindas”. Depois disso, **nós vamos discutir o que é leitura**, o **para quê** e o **porquê** disso; e também **a gente vai ler** um texto do Geraldí **que vai ajudar a embasar** um pouco mais a nossa/ a **nossa prática** de ensino da leitura porque, então, **depois disso, nós vamos pensar** em algumas propostas **para que**, todas juntas, **possamos formar uma proposta** com a concepção de linguagem semelhante para os quintos anos, visto que cada uma aqui é professora do quinto ano. Então, vamos começar com nossa reunião agora.

A fim de preparar o ambiente para a “reunião de planejamento”, a professora-pesquisadora organizou a sala em círculos e topicalizou no quadro negro a pauta do dia. Como vimos na abertura, as alunas são informadas sobre seu novo papel, *professoras*, e situadas no espaço-tempo de vivência, *início do bimestre e reunião de planejamento da aula de leitura*. Para PP, parecia ser suficiente trazer em sua fala elementos que constam em reunião de planejamento para que as alunas aderissem à performance. Parecia, então, que elas se envolveriam apenas pela ideia dada. Com base em Newman e Holzman (2002), contudo, não se pode afirmar que tal performance aconteceu, uma vez que a vivência concreta não foi possibilitada por uma organização roteirizada ou improvisada da situação proposta. Diante da incoerência na execução da performance, pode-se identificar a contradição d) performance que se configura como vivência de uma situação concreta, proposta de forma abstrata, apenas no plano das ideias.

O plano abstrato do Grupo de Estudos também se configurou no foco teórico das discussões que, conforme exposto, apresentaram divergência em relação à teoria de *práxis*, base de propostas com Atividades Sociais. Esse foco pode ser notado pelas escolhas lexicais de PP que denotam, pelo uso de locuções verbais - “*vamos discutir*”, “*vai ler*”, “*vamos pensar*” -, ações mentais de verbalização de opiniões sobre leitura. Além disso, ele pode ser percebido, uma vez que abrangeu definição – “*o que é*” - e finalidade de leitura – “*para quê e o porquê*” -, sem menção ao *como ler*.

Esse fato é incoerente com o motivo inicial de criação do GE que, conforme já informado, visava à leitura de diferentes gêneros do discurso propostos para o 5º ano, a fim de que as graduandas aprendessem *como lê-los*. É possível ainda identificar que, diferentemente do inicialmente proposto, a fala de Abertura deu outro direcionamento para a leitura, visto que, em vez de abordar um gênero e suas representações, fora escolhido um texto, classificado como “*um texto do Geraldí*”, para se trabalhar, valorizando a ideia do autor como *ajuda e embasamento* da prática. Pode-se inserir a leitura proposta nesse momento na perspectiva da formação técnica, que prioriza a extração do conhecimento teórico para aplicá-lo na prática (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Nessa direção, a prática estava para acontecer *depois* da leitura de Geraldí, e se configurava como elaboração de propostas didáticas, sem menção à prática social de vivência, pelas próprias alunas, de situações com a leitura. Conforme já discutido, essa dissociação entre teoria e prática é divergente de uma proposta em Atividade Social.

Desse modo, no momento da abertura, pode-se identificar a contradição e) relação dualista entre teoria e prática, em que a teoria é prioridade.

Tanto essa contradição quanto a d) estão situadas no âmbito do sujeito professora-pesquisadora, a qual, constituída historicamente por formação de foco teórico, parece entrar em conflito na elaboração e no desenvolvimento de uma proposta por AS que pressupõe, conforme já discutido, foco na *práxis*. Essas duas contradições estão relacionadas às contradições que emergiram da proposta planejada, pois, desde o momento de planejamento, pode-se identificar essa relação de dualidade entre teoria e prática. Por exemplo, resumidamente, a contradição a) mostra a excessiva preocupação com a questão de prática, no quesito didático, em detrimento dos saberes científicos apropriados pelas alunas; na contradição b), a didática é priorizada na leitura de gêneros do discurso; já na contradição c), os comandos no plano do primeiro encontro revelam foco teórico, apesar de as etapas serem intituladas com conceitos que pressupõem *práxis*. Assim, a dualidade já perpassava a proposta do Grupo de Estudos desde o planejamento e, pela abertura, pode-se afirmar que desencadeou as contradições d) e e), uma vez que as contradições a), b) e c) não foram.

Conforme discutido na Seção 2, o movimento de superação significa a constituição de novas possibilidades de transformação no desenvolvimento do indivíduo (ENGSTRÖM, 1999), por meio de reflexão consciente sobre as divergências geradas por contradições em um processo de compreensão do que fazer, de como agir na continuidade da atividade humana. Como as contradições são forças motoras do movimento dessa atividade, podem, então, funcionar como sinalizadoras de problemas a serem solucionados no decorrer da ação.

Nessa direção, as contradições aparecem na elaboração da proposta por Atividade Social para sinalizar questões que precisariam ser trabalhadas pela professora-pesquisadora (PP) em direção a mudanças para constituição de uma proposta de leitura com abordagem sócio-histórico-cultural, envolvida na *práxis*. Entretanto, conforme análise da abertura, os problemas apontados pelas contradições a), b) e c) não foram solucionados para transformação da proposta, desencadeando, assim, as contradições d) e e). Frente a não superação de tais contradições, pode-se verificar, no quadro abaixo, no levantamento geral do conteúdo temático dos treze encontros do Grupo de Estudos, que essas contradições permearam o desenvolvimento das discussões do Grupo.

Quadro 12 - Conteúdo temático dos encontros

Conteúdo temático		
Encontro 08/08	Encontro 15/08	Encontro 22/08
<ul style="list-style-type: none"> - Questão pragmática do planejamento de uma aula de leitura. - Necessidade dos alunos. - Literatura em sala de aula. - Leitor crítico x leitor proficiente. - Significados e sentidos atribuídos à leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Significados e sentidos atribuídos à leitura. - Embasamento teórico. <ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização. - Decodificação. - Compreensão do texto. <ul style="list-style-type: none"> - Leitura cognitiva. - Leitura para? interação social. - Experiência com leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Embasamento teórico. - Significados e sentidos atribuídos à leitura. - Leitura compartilhada x leitura individual. - Experiência com leitura.
Encontro 05/09	Encontro 12/09	Encontro 19/09
<ul style="list-style-type: none"> - Construção coletiva de conhecimento. - Zona de Desenvolvimento Proximal. <ul style="list-style-type: none"> - Pensamento crítico. - Leitura compartilhada. - Afetividade em Wallon. - Finalidades da leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vygotsky e Wallon. - Concepções de linguagem. <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dialógica. - Leitura crítica. - Finalidades da leitura. - Diversidade cultural. <ul style="list-style-type: none"> - Professor leitor. - Atitude cidadã. - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência com leitura na Educação Básica. <ul style="list-style-type: none"> - Metodologia dos professores. - Conhecimento prévio dos alunos. <ul style="list-style-type: none"> - Realidade social. - Letramento.
Encontro 26/09	Encontro 10/10	Encontro 17/10
<ul style="list-style-type: none"> - Letramento. - Analfabetismo e níveis de letramento. - Sistema escolar. - Formação continuada dos professores de séries iniciais. - Aula de leitura dialógica. - Papel do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento. - Gêneros do discurso. - Leitura e práticas sociais. - Leitura dialógica crítica. <ul style="list-style-type: none"> - Atitude cidadã. - Múltiplos modos da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade no GE. - Regras de horário e tarefas. - Relação entre escola e mundo. - O brincar na aula de leitura. <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia dos Multiletramentos.
Encontro 24/10	Encontro 21/11	Encontro 28/11
<ul style="list-style-type: none"> - Teorias e planejamento de aula de leitura. - Pedagogia dos Multiletramentos. - Formação continuada do professor na contemporaneidade. <ul style="list-style-type: none"> - Recurso tecnológico. - O mundo da criança na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Multiculturalidade, multimodalidade e multimídia. - Prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada. - Metodologia dos professores das séries iniciais. - Condições de trabalho na Educação Básica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Multiletramentos. Linguagem e vida do aluno. <ul style="list-style-type: none"> - Leitura nos Multiletramentos. - Teoria e prática. - Escola pública na contemporaneidade. - Formação de leitores críticos.
Encontro 12/12		
<ul style="list-style-type: none"> - Sentidos e significados atribuídos à leitura. - Diversidade cultural em sala de aula e realidade social. <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e letramento. - Leitura e Multiletramentos. - Aulas de leitura nos Multiletramentos. - Formação do professor das séries iniciais. <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento de aula de leitura. - Participação de cada participante do GE. 		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pode-se compreender a influência das contradições a), b), c), d), e) no andamento do GE por causa da natureza dualista em foco teórico, representada nos itens desse quadro. Cada item refere-se às temáticas discutidas pelo Grupo; mesmo os itens negritados, com ocorrência da palavra *prática*, dizem respeito às discussões.

O primeiro item do dia 8 de agosto e o penúltimo do dia 12 de dezembro podem ser referentes ao objeto “*planejamento de aula de leitura para o 5º ano*” mencionado no quadro dos componentes da Atividade Social escolhida e na abertura do primeiro encontro. Se forem, apontam, então, que todas as discussões empreendidas no Grupo seguiam em direção ao conhecimento teórico como necessário para planejar uma aula de leitura, reforçando o caráter tecnicista do GE.

Em suma, com tal característica, na supervalorização teórica da formação de educadores para aplicação didática apregoada pela professora-pesquisadora, que rotulava os encontros do grupo com conceitos da abordagem sócio-histórico-cultural, emergiram da proposta planejada e da realizada as contradições:

- a) Proposta de leitura voltada, especificamente, para enfoque didático da ordem do *fazer*, sem considerar o *saber* que compreende os conhecimentos específicos dos docentes - nesse caso, das alunas do Grupo de Estudos.
- b) Proposta de leitura intitulada como sendo por meio de Atividade Social, em uma perspectiva de ensino-aprendizagem sócio-histórico-cultural do gênero do discurso, mas com foco especificamente didático.
- c) Plano do primeiro encontro com rótulos de uma abordagem de *práxis*, que pressupõem articulação teórico-prática, mas com comandos e estratégias focadas apenas em noções teóricas.
- d) Performance, que se configura como vivência de uma situação concreta, proposta de forma abstrata, apenas no plano das ideias.
- e) Relação dualista entre teoria e prática, em que teoria é prioridade.

Por tais contradições estarem situadas no âmbito do sujeito professora-pesquisadora, pode-se considerar que foram constituintes dos movimentos de interação do Grupo de Estudos, em que as constituições históricas contraditórias tanto de PP quanto das participantes alunas de Pedagogia, em relação ao tipo de formação e às visões de leitura, dialogavam constantemente. Selecionei diferentes momentos

dessa interação, a fim de compreender as contradições que emergiram desse tipo de constituição nos movimentos do GE.

6.2 Contradições emergentes quanto ao tipo de formação e às visões de leitura das participantes

Esta seção se configura para responder à questão b), referente a quais contradições emergiram quanto ao tipo de formação e às visões de leitura das participantes no movimento do Grupo de Estudos. Para essa análise, selecionei seis eventos representativos dos movimentos de discussão e leitura do GE que permitem a compreensão dessas contradições.

O primeiro evento foi retirado do segundo encontro do GE e apresenta um momento de leitura em conjunto, no qual cada participante lia em voz alta um parágrafo e iniciava a discussão sobre o lido a partir de uma pergunta, uma contestação ou uma concordância, explicando e complementando as ideias do autor. O objetivo dessa organização, conforme a professora-pesquisadora informara às alunas, era praticar a compreensão e a interpretação da discussão empreendida pelo autor, bem como entender os diferentes estudos sobre leitura. PP escolheu para leitura o terceiro tópico do artigo *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania* (ROJO, 2004), intitulado *Teorias de leitura e letramento*. Consistia na evolução histórica de três estudos do ensino-aprendizagem de leitura: decodificação, compreensão e interação. Cada aluna recebeu uma cópia do fragmento no dia desse encontro.

O evento apresentado a seguir aconteceu entre a discussão de um parágrafo e o início da leitura de outro. O GE já havia feito a leitura e a discussão de dois parágrafos, em que Rojo (2004) apresenta e define “decodificação” como foco do ensino-aprendizagem de leitura na década de 50. Após tal discussão, chegou a vez de Fabi, terceira na sequência, ler em voz alta:

Evento 1

Legendas:

// pausa; (sv) sobreposição de vozes; / mudança brusca de uma palavra para outra; @@ risada.

[...]

Fabi₁: Bom, eu **não** sou **muito boa** em ler.

Elisa₁: **Estamos** aqui **para aprender**.

PP₁: Olha só essa fala da Fabi, o que é não ser boa em leitura? Vamos **problematizar** agora.

Fabi₂: É que, às vezes, **eu** leio // **eu** conheço a palavra olhando, **mas** aí, olhando de **forma errada**, aí eu volto e não falo ela. **Eu** troco, mas **eu** vejo que não é, que está **errada** //

PP₂: Só pensando // ela está dizendo que não ser boa em leitura é não pronunciar as palavras adequadamente? // É isso?

Fabi₃: É isso?

Valéria₁: Sim.

PP₃: **Isso é** uma das coisas na leitura. Ela está entendendo que a **leitura é decodificação, porque**, quando ela coloca isso “eu não sou boa em leitura”, ela está considerando só o fato de que leitura é decodificação. **Tem que tomar cuidado com isso**, não ser boa em leitura **só** envolve pronunciar bem as palavras? Por exemplo, quando você não pronuncia certo as palavras, mas depois você termina de ler o texto, **você consegue interpretar e compreender?**

Fabi₄: **Sim.**

PP₄: Então, **você não é ruim** de leitura.

(sv)

PP₅: Ela **não é ruim** de leitura, leitura não é só //

Fabi₅: **Então, e para eu entender**, eu / **se eu leio alto, eu entendo mais**. Tanto que no Enem estava eu lá @@ e todo mundo @@

PP₆: **Pode** ler alto aqui agora.

[...]

O evento inicia com um conflito crítico de Fabi⁷ que, pela negação, qualifica-se como “*não muito boa*” em leitura. Tal crença parece paralisá-la na ação de começar a leitura em voz alta, pois antes de começá-la já avisa sobre sua situação. Na segunda fala, pode-se identificar que esse conflito interno de Fabi está relacionado ao modo como ela define leitura, definição implícita na qualificação “*forma errada*” de ler determinada palavra. Ao se considerar a história da leitura escolar, pode-se atrelar essa noção de erro à valorização do código linguístico, pautado na aprendizagem perceptual e associativa de decodificação de grafemas em fonemas (ROJO, 2004), leitura como atividade exclusivamente linguística.

Nessa direção, a preocupação de Fabi quanto à possibilidade de pronunciar alguma palavra “*de forma errada*” no momento de leitura é conflitante com a situação imediata, uma vez que o tipo de leitura proposta por PP, conforme contexto enunciativo, era o de praticar a interpretação e a compreensão da discussão empreendida pelo autor como possibilidade de complementar as ideias do mesmo. Esse conflito tem lugar na contradição f) compreensão de leitura como oralização do texto, de modo que, confrontada com a necessidade de romper com tal definição, ela não consegue estabelecer uma relação de diferença entre o tipo de leitura que precisa fazer nesse momento e o tipo de leitura que ela ainda acredita. Parece que, para Fabi, tanto a leitura solicitada quanto a de sua crença são as mesmas.

Tal contradição está situada no âmbito do sujeito Fabi e, a partir do uso da locução adverbial “às vezes”, pode ser entendida como constituinte de suas

⁷ Fabi, na época com 34 anos, estava em seu 4º semestre de Pedagogia e essa foi a primeira e a última vez que participou do GE, pois se transferiu para outra instituição.

experiências com leitura, vivenciadas em vários momentos da vida, por exemplo, na prova do ENEM⁸. Quando essa contradição se manifestou no conflito crítico de Fabi, pode-se verificar um movimento de intervenção da professora-pesquisadora (PP), chamando atenção das participantes para a fala inicial de Fabi: “*Olha só essa fala da Fabi, o que é não ser boa em leitura?*”

É possível compreender a atitude de PP em “*problematizar*” a fala da aluna, no momento em que aconteceu, como preocupação por promover uma formação crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2014) que possibilita aos participantes reflexão crítica para conscientização e desprendimento de atuações inspiradas no senso comum (LIBERALI; FUGA, 2012) com a finalidade de solucionar problemas, conforme necessidades dos envolvidos. Entretanto, no caso do evento 1, a problematização aconteceu somente no plano das ideias, sem revelar solução concreta para o problema da aluna.

A razão para isso pode ser encontrada no terceiro turno de PP, que contesta por discordância a fala de Fabi₁, manifestando um conflito que marca a resistência de PP em relação à definição de leitura presumida pela aluna. Esse conflito tem lugar na contradição e), no âmbito de PP, apontada na análise das propostas como relação dualista entre teoria e prática, em que teoria é prioridade. Tal contradição afeta a condução da discussão em que PP₃ aproveita para enfatizar o conceito “*decodificação*”, já debatido na leitura dos dois primeiros parágrafos do fragmento do artigo. Pode-se concluir que PP aproveita a situação para reforçar tal conceito independentemente da dificuldade apregoada pela aluna. Novamente, identifica-se nas ações de PP a valorização dada à formação teórica (PÉREZ GÓMEZ, 1998), sem compreensão real das necessidades práticas e concretas das participantes em situações de leitura.

Outra contradição emergente na totalidade do evento 1 acontece pela divergência encontrada na comparação entre o motivo de participação das alunas no GE e o foco teórico da discussão guiada por PP. Essa divergência aparece quando Elisa₁ pronuncia “*Estamos aqui para aprender*” em resposta ao comentário inicial de Fabi₁, demonstrando, por meio da primeira pessoa do plural, compreender e compartilhar a dificuldade da colega. Elisa ainda enfatiza, pelo advérbio de lugar “*aqui*”, que o Grupo de Estudo seria um lugar de resolução de problemas com a leitura. Entretanto, PP não considera essa afirmação, focando unicamente no teórico. Pode-se identificar a

⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

manifestação, nessa divergência, da contradição, no âmbito do objeto, g) ensino-aprendizagem focado em necessidades específicas, pelas alunas, e em conhecimentos teóricos, pela professora-pesquisadora. Por essa contradição, pode-se afirmar que os motivos para participação no GE eram distintos entre as participantes, culminando, assim, na duplicidade desse objeto.

No ensino-aprendizagem do GE, essa duplicidade estava marcada na ação de PP em trazer conceitos teóricos e na das alunas em refletir sobre experiências com a leitura a partir do estudado, evidenciando as dificuldades que enfrentavam tal como apresenta o evento 1. Desse modo, o valor que as participantes davam aos objetivos era distinto, caracterizando objeto duplo da Atividade “participar do grupo de estudo”. Em consonância com Leontiev (1978), pode-se interpretar tal duplicidade como decorrência do encontro entre as diferentes historicidades que constituem tanto PP quanto cada uma das participantes.

Esse encontro pode ocasionar divergências para serem resolvidas a partir da negociação dos sentidos pelo Grupo. Entretanto, na relação professor-aluno, PP é aquela que tem mais poder. Assim, a discussão sempre seguia pelo seu enfoque. Pode-se compreender que isso acontecia porque PP estava tão compenetrada em seu próprio objeto que não percebia que muitas manifestações de conflitos por parte das participantes implicavam em contradições que indicavam a necessidade de mudanças no Grupo.

Além desse foco no próprio objeto, vimos, pela análise da pergunta 1, que contradições no âmbito de PP interferiam no modo de condução da formação, funcionando como obstáculos para empoderamento e desenvolvimento das participantes do Grupo pela superação das contradições (ERI; PIHL, 2016). Os próximos dados também mostram esse tipo de interferência em que contradições apareceram, mas não foram trabalhadas para, por exemplo, levar a novas possibilidades de ensino-aprendizagem de leitura.

O evento a seguir é parte das discussões do terceiro encontro, quando as alunas apresentaram a tarefa de casa do encontro anterior, que consistia em dizer qual era o embasamento teórico que pautava os sentidos que atribuíam à leitura. Joana, umas das participantes, destacou o artigo do Geraldini (2011), lido no primeiro encontro, como base para afirmar a leitura como conhecimento. À menção desse artigo, a professora-pesquisadora aproveitou para retomar as ideias do autor, pois muitas das alunas

presentes no terceiro encontro não estavam no primeiro. O evento abaixo mostra esse momento de retomada:

Evento 2

Legenda: / mudança brusca.

PP₁: Bom, já que vocês tocaram no Geraldi, vamos só retomar **rapidamente** para as outras professoras **o que ele** diz que é leitura. **Ele traz** quatro concepções de leitura, **não foi isso?** Peguem aí **o texto**.

Valéria₁ ((lendo o texto)): Leitura como busca de informação, **é isso?** A leitura do texto como pretexto, a leitura como fruição do texto, **é isso?**

PP₂: Leitura / **qual que é o primeiro?**

Valéria₂: Como busca de informação.

PP₃: Ó, leitura como busca de informação. **Ele trouxe** várias coisas **importantes, depois vocês podem ler**. Leitura como busca de informação, **a gente lê só** para buscar informação. Eu quero saber sobre determinada coisa, então, eu vou buscar mais informação. Tem a leitura para estudar o texto, **quando você lê para entender** determinado assunto. **A leitura do texto pretexto/** eu não lembro muito bem qual era essa.

Elisa₁: Essa nós não lemos, **não chegamos a ler**.

PP₄: Não?

Elisa₂: Não. **Lemos só um pedacinho, só o começo**.

Desse evento emergiram três contradições, elencadas a seguir:

- h) Organização crítico-colaborativa da discussão, focada, centralmente, no papel do professor.
- i) Concepção de leitura reduzida à visão unívoca de um autor, dividida em quatro funções sociais, apesar da realidade sócio-histórico-cultural multiforme da atividade humana.
- j) Ensino-aprendizagem de leitura por fragmentos do gênero discursivo.

A contradição h) manifesta-se no dilema de PP entre garantir a participação das alunas e oferecer todas as respostas. Pode-se identificar tal dilema no primeiro turno de PP, quando aponta para participação do coletivo pelo uso da primeira pessoa do plural – “*vamos*”. Porém, inicia discussão das ideias do autor sozinha e, quando parece perceber isso, abre espaço por interrogação – “*não foi isso?*” – para participação das alunas. Em PP₂ e PP₃, esse dilema está marcado pela mudança brusca, primeiro, de uma afirmação para uma interrogação e, segundo, da afirmação positiva para uma negativa que revela uma dúvida, como tentativa de possibilitar a participação dos outros.

Pode-se notar, então, que PP oscila entre exercer uma função centralizadora e tentar usar uma linguagem crítico-colaborativa, em que o conhecimento seria produzido em conjunto (MAGALHÃES, 2011). Essa oscilação sobre o papel do professor também

acontece na fala de Valéria₁ que, apesar de ler, diretamente do artigo de Geraldi, as informações solicitadas por PP, parece não ter confiança e busca afirmação da professora pela interrogação por referente anafórico – “é isso?”.

O movimento dessas oscilações emerge da contradição h), situada no âmbito dos sujeitos, participantes do GE, que ocorre devido à nova experiência, proposta pelo Grupo, de considerar que o conhecimento pode ser produzido colaborativamente, com participação tanto de professor quanto de alunos, embora os participantes tenham se constituído, historicamente, em relações de sala de aula marcadas pela reprodução e pela transmissão de conhecimentos validados somente pela figura docente, conforme discutido por Magalhães (2014). No evento, essa contradição pode ser interpretada como possibilidade de confrontar uma velha prática a fim de reorganizá-la, recriá-la. Entretanto, o que acontece nesse evento é uma relação de poder, pela qual a professora-pesquisadora organiza o seu discurso e a condução da formação. Então, apesar da contradição h) estar situada tanto em PP quanto nas participantes, é em PP que ela mais se sobressai para controle da situação. Devido a essa predominância, pode-se identificar no evento as contradições i) e j) situadas no âmbito do sujeito professora-pesquisadora, relacionadas às questões de linguagem, especificamente à leitura e ao tratamento dos gêneros do discurso.

A contradição i) manifesta-se nas divergências entre a abordagem sócio-histórico-cultural de linguagem, apregoada como base teórica de PP, e o enfoque delimitado dado à leitura. Esse enfoque pode ser encontrado na supervalorização das ideias do autor Geraldi, interpenetrado na fala PP₁ e PP₃ pelo uso dos referentes em terceira pessoa do singular – “*ele diz que*”, “*Ele traz*”, “*Ele trouxe*”. Além disso, há qualificação positiva para as ideias do autor – “*várias coisas importantes*”. Pode-se ver ainda que PP eleva essas ideias a argumentos de verdade, quando as explica inserindo a si e as alunas – “*a gente lê só para*”, “*quando você lê para entender*” – em situações de leitura possíveis, conforme a finalidade apresentada. Nesse cenário, é possível notar o que Koch e Elias (2006) classificam como leitura focada em captação das ideias do autor, interpretado como sujeito absoluto do dizer, logo, isento de críticas.

Sem o posicionamento crítico em relação às ideias do autor, pode-se dizer que PP não percebeu a limitação em qualificar leitura pelas quatro concepções propostas por Geraldi, quando a base sócio-histórico-cultural da linguagem pressupõe possibilidades infinitas, portanto, multiformes da atividade humana (BAKHTIN, 1952-53/2009), em constante processo de transformação social. Nesse processo, os modos

de agir, as intencionalidades e as finalidades de uso dos gêneros do discurso se desenvolvem conforme as situações de produção, recepção e circulação.

Essa base social para leitura fazia parte, na época do evento 2, do arcabouço teórico de PP. Porém, como vimos, na discussão com o GE, ela diverge dessa vertente, culminando na já informada contradição i): concepção de leitura reduzida à visão unívoca de um autor, dividida em quatro funções sociais, apesar da realidade sócio-histórico-cultural multiforme da atividade humana. Em análise do tratamento dado ao gênero do discurso nesse evento, pode-se compreender que a contradição i) afetou a relação entre sujeito e instrumentos, desencadeando a contradição j) ensino-aprendizagem de leitura por fragmentos do gênero discursivo.

Tal contradição manifestou-se por divergências em dois aspectos do modo de tratar a leitura de um gênero do discurso. Primeiro, no evento, a professora-pesquisadora usou o “*texto*” apenas para retirada de informações, o que se torna claro por conta de Valéria₁ responder lendo. Segundo, não houve evidência de exploração de aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos constituintes do texto, representação do gênero “capítulo de livro”. Pelo contrário, o evento mostra que o Grupo de Estudos não vivenciava a leitura do gênero em sua totalidade, liam-se fragmentos. A leitura do texto na íntegra foi uma sugestão de PP – “*depois vocês podem ler*” – para outro momento que não o do encontro do GE.

Diante do trabalho insuficiente com a leitura do texto, é possível afirmar que ler um fragmento do capítulo pode ser útil apenas para identificação de informações, mas não para domínio dos gêneros do discurso, visto que envolve conhecimentos inter-relacionados na constituição de efeitos de sentidos (BAKHTIN, 1953/2010). Na falta de um tratamento sócio-histórico-cultural dos gêneros, pode-se concluir desencadeamento da contradição j), recorrente também em outros momentos de leitura do Grupo de Estudo. Esse acontecimento tem relação com as outras contradições no âmbito de PP que, como discutido antes, não foram superadas para novas possibilidades de ensino-aprendizagem de leitura no GE. Desse modo, a contradição a), que mostrou o foco didático dado aos gêneros do discurso, e as contradições b) e d), significativas pelo enfoque teórico das discussões do GE, sempre estiveram presentes nos momentos de leitura e afetaram o manuseio dos gêneros.

Em decorrência de tais contradições, quando as alunas eram responsáveis pela preparação de uma tarefa de leitura, ficava evidente a falta de compreensão dos mecanismos envolvidos na constituição do gênero do discurso, uma vez que esses

aspectos nunca foram mencionados na leitura conjunta de nenhum gênero no GE. Limitadas à formação teórico-didática, as alunas eram orientadas a atividades práticas de aplicação das discussões sobre leitura. A fim de discutir tal momento, analiso a seguir um evento em que a participante Dórot apresenta uma tarefa de leitura.

Após leitura dos fragmentos de Geraldi (2011) e Rojo (2004), PP distribuiu entre as alunas textos organizados em gêneros do discurso, como mito, lenda, letra de canção e reportagem, solicitando que, em duplas ou trios, elas conduzissem uma leitura em que contextualizassem ao GE a temática e a organização discursiva do gênero, assim como a explicação sobre como trabalhariam leitura em sala de aula. Ao fim da apresentação, as alunas teriam que discutir qual sentido de leitura predominou na organização proposta pelos grupos. No excerto abaixo, Dórot iniciou sua apresentação da letra de canção *Aquarela*, explicando que trabalharia em sala de aula as formas geométricas e as cores. Ao que PP a interrompe e pede que, antes, ela contasse um pouco sobre a música. É a partir da resposta de Dórot a tal pedido que o excerto começa:

Evento 3

Legenda: // pausa; / mudança brusca; uso de aspas indica leitura; (inc.) palavra incompreendida; AA algumas alunas.

Dórot₁: É o texto *Aquarela*. E, assim, eu trabalharia em sala de aula a forma geométrica e as cores. Por exemplo, os (inc.) né?

PP₁: Conta um pouquinho da música, apesar que a gente já conhece, mas //

Dórot₂: Vou só ler, não sei cantar.

PP₂: Não, contar.

Dórot₃: Contar?

PP₃: É, explicar do que trata a música.

Dórot₄: Fala de uma aquarela, né? De desenho // sol amarelo // **desenho simétrico**, faz um castelo. Aí fala, né // **de uma viagem**, né? “vai voando, contornando a imensa curva norte-sul, vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul” / aí fala um pouco do / ah, profa, estou nervosa //

Natália₁: Esse texto faz as pessoas **viajarem**.

AA: Sim.

Natália₂: Porque fala, né, “pinto barco a vela, subo navegando pelo céu e o mar”.

Juliana₁: **Imaginação**, né?

Natália₃: E **as cores** que podem pintar as coisas, né?

PP₄: Por isso que eu acho **que ela colocou** que ela trabalharia com as cores e com as questões geométricas. E **a Sanny falou** que é bom para trabalhar geografia também, fazer uma leitura mais // porque é uma música, **como você levaria essa música? O que você faria dela?**

Já na solicitação da tarefa, que propunha a condução de leitura a partir da contextualização da temática e da organização discursiva do gênero proposto ao grupo, emergiu a contradição k) leitura com enfoque teórico como suficiente para desenvolvimento de conhecimentos específicos dos gêneros do discurso. Essa

contradição manifesta-se pela divergência entre o que é solicitado às alunas como tarefa e o que é discutido com o GE.

Como vimos na análise da proposta planejada e da realizada, bem como nos eventos anteriores, as discussões do GE consistiam em foco teórico-didático com leitura de fragmentos de artigos científicos. Desse modo, quando PP propôs que as alunas lessem e organizassem uma tarefa de leitura com mitos, lendas, reportagens, divergiu do que fazia com o Grupo, embora se aproximasse da proposta inicial de criação do GE, que era possibilitar a leitura desses gêneros, propostos para o 5º ano do Fundamental I. Essa maneira de PP organizar o GE, discutindo primeiro questões teóricas a partir de artigos científicos para depois focar na leitura e no reconhecimento dos aspectos específicos dos gêneros do discurso, pode ser enquadrada, conforme já dito, na formação técnica.

Esse tipo de formação, como discutido por Pérez Gómez (1998), pressupõe a aplicação do conhecimento científico às regras de atuação docente. Assim, pode-se entender que, quando PP propôs a tarefa, esperava que as alunas se utilizassem dos sentidos atribuídos à leitura, levantados pelas discussões do artigo de Rojo (2004) e de Geraldi (2011), uma vez que, após cada grupo apresentado, o GE discutiria qual sentido de leitura predominara na organização proposta por cada grupo. O foco principal da tarefa era, então, a aplicação dos sentidos atribuídos à leitura. Contudo, antes dessa discussão, as alunas precisavam desenvolver leitura por meio dos aspectos de composição do gênero estudado, os quais elas pouco conheciam.

Nessa situação de divergência, pode-se entender que as alunas agiriam da maneira que estavam habituadas. Como antes da solicitação da tarefa estavam familiarizadas com leitura dos gêneros para extração de informações e de conceitos teóricos, então, era esse o tipo de leitura conhecida e que poderia aflorar quando tivessem que elaborar tarefa de leitura. Pode-se afirmar tal premissa a partir dos estudos de Vygotsky (1930/2004), que discutem o indivíduo como produto de modos sociais em ações comuns da vida. Nesse caso, no modo social acadêmico, tanto a figura da Instituição de Ensino Superior quanto a do Grupo de Estudos focalizavam aspectos teóricos e metodológicos. Logo, a consciência das alunas era constituída nesse enfoque.

Pode-se dizer que, frente aos conhecimentos específicos da linguagem, as alunas permaneciam alienadas, tal como discorrem Marx e Engels (2007). Mantiveram-se limitadas ao foco proposto no GE, sem considerar necessidade para mudança.

Assim, no evento 3, quando PP₃ pediu para Dórot explicar a canção, pode-se perceber, em Dórot₄, dilema em relação a como atender ao pedido da professora-pesquisadora. O dilema apareceu na fala de Dórot pelas pausas e pelas mudanças bruscas de uma ideia para outra, pois, em vez de explicar, ela leu a letra de canção, manifestando a contradição l) leitura como reprodução do escrito para explicação da temática. Pode-se compreender que essa contradição tem lugar no âmbito do sujeito Dórot, o qual é constituído pela história da cultura escolar em que leitura significava o reconhecimento dos códigos e a reprodução literal do escrito, conforme discutem Koch e Elias (2006).

Apesar de Dórot acrescentar fatos novos a sua leitura – “*desenho simétrico*” e “*viagem*” -, utiliza frases da letra de canção para justificar tais novidades, como se o texto já respondesse o porquê do sentido atribuído. Como as demais participantes do evento também leem trechos da canção como forma de mostrar a interpretação “*viagem*” e “*imaginação*”, é provável também que carreguem como experiência com leitura uma constituição de ensino-aprendizagem marcada pela reprodução do texto.

Outra questão envolvida nesse momento é a fuga do trabalho com a linguagem. As participantes, mesmo a professora-pesquisadora, informam que trabalhariam com formas geométricas, cores e geografia, mas não mencionam os elementos específicos de linguagem, uma vez que o Grupo de Estudos tinha sido criado para esse tipo de trabalho com a leitura. Esse tipo de situação parece, de certa forma, consolidar a contradição a), discutida na análise da proposta de leitura por meio da Atividade Social “planejar aula de leitura para o 5º ano”: proposta de leitura voltada, especificamente, para enfoque didático da ordem do *fazer*, sem considerar o *saber* que compreende os conhecimentos específicos dos docentes, nesse caso das alunas do Grupo de Estudos.

Essa contradição configura-se no âmbito das participantes, e está principalmente inserida na constituição da professora-pesquisadora que, na função de organizadora e detentora de poder para influenciar o andamento do GE, segue alienada às necessidades das alunas e direcionando o encontro para enfoque metodológico, em PP₄, com uma questão hipotética do *fazer* com uso do verbo no futuro do pretérito – “*como você levaria*”, “*o que você faria*”. Esse movimento de PP elucida o que Gatti e Nunes (2009) pontuam como ausência de integração formativa em direção à internalização tanto dos saberes científicos específicos quanto dos saberes pedagógicos. No caso do GE, o direcionamento apenas segue para esse último. Essa ausência também aparece quando as alunas executam uma tarefa de leitura em que,

como professoras, direcionam o GE à leitura de um gênero, conforme aparece no evento 4 abaixo.

Diferentemente da tarefa apresentada no evento 3, a do evento 4 corresponde à aplicação dos conceitos presentes na abordagem dos Multiletramentos, estudados no GE a partir do encontro 9. Após leitura de fragmentos do artigo “Pedagogia dos Multiletramentos” (ROJO, 2013), na qual houve estudo dos aspectos multimodais, multiculturais e multimidiáticos, da prática situada, da instrução evidente, do enquadramento crítico e da prática transformada, a professora-pesquisadora solicitou que as alunas se organizassem em duplas para direcionar o GE a um momento de leitura em que tais conceitos fossem abordados. Após cada momento, o Grupo discutiria como os aspectos dos Multiletramentos apareceram na leitura de cada dupla.

No evento abaixo, estavam presentes oito participantes e apenas uma dupla, Regina e Sanny, elaborou um momento de leitura. As alunas fizeram uma leitura compartilhada, como denominaram, de um conto de terror. Organizaram o conto em slides, com figuras de cemitério e fantasmas. À medida que uma lia, a outra passava os slides e, quando a que lia pausava, fazia perguntas para as participantes no intuito de fazê-las se sentir parte da história, conforme mostra o excerto:

Evento 4

Legendas: // pausa; (2.0) pausa cronometrada; @@ risada; AA algumas alunas; [...] continua; uso de aspas indicativo de leitura; (()) comentário da transcritora.

Regina₁: Bom dia. Nós vamos estar realizando a **leitura compartilhada**. O título da história é “O médico fantasma” // “Esta história tem sido contada de pai para filho, na cidade de Belém do Pará. Tudo começou em uma noite de lua cheia, em um sábado de verão. Dois garotos, que conversavam sentados, na varanda da casa de um deles // ‘você acredita em fantasmas?’, perguntou o mais novo; ‘eu não’, disse o outro. ‘Acredita, sim”, insistiu o mais novo. ‘Pode apostar que não’, retrucou o outro”.

(2.0)

Sanny₁: Alguém aqui, nesta sala, **acredita** em fantasma?

AA: Não.

Sanny₂: Vocês não **acreditam**?

Natália₁: Mas eles existem?

Sanny₃: Eles existem?

Natália₂: Não sei.

@@

Sanny₄: Ninguém **tem medo** de fantasma? // Então, agora você ((fala para Regina)) mostra para elas se ele **tem medo** ou não.

Regina₂: “Tudo bem, aposto minha bola de futebol que você não tem coragem de entrar no cemitério à noite’. ‘Ah, é?’, disse o garoto de forma desafiadora”.

Sanny₅: Alguém aqui **já foi** no cemitério à noite?

@@

Sanny₆: Vocês já viveram essa experiência, entrar no cemitério à noite / atravessar assim em frente?

((participantes balançam negativamente a cabeça))

Sanny₇: **tem medo** de passar por isso?

Dani₁: Sim.

Sanny₈: Será que nossos amigos **vão ter a coragem** de ir até lá?

@ @

Regina₃: “Mas, então, vamos lá ao cemitério que eu vou te provar a minha coragem’. Assim, os dois garotos foram até a rua do cemitério. O portão estava fechado. O silêncio era profundo. Estava tão escuro que eles começaram a sentir medo” // posso continuar?

Sanny₉: Pode.

[...]

Quando as alunas terminaram a leitura do conto, o momento de leitura também findou. Elas foram aplaudidas e, então, sentaram-se. Esse momento parece confirmar o que resulta da contradição a) quando as alunas precisam organizar uma prática de leitura: existe um *fazer* didático, mas os conhecimentos específicos relacionados à linguagem dos Multiletramentos, por exemplo, são apagados da prática.

Pelos léxicos marcados em negrito no evento, pode-se afirmar que uma “*leitura compartilhada*” se configura pelo diálogo, entre um parágrafo e outro, do leitor com a audiência que escuta. Nessa interação com os ouvintes, as alunas focaram em perguntas relacionadas à crença – “*acredita em fantasma?*” – e à emoção – “*tem medo?*”, “*vão ter coragem?*”. Essas características configuram a leitura na finalidade de fruição e de sentir, como proposto por Geraldi (2011), para entretenimento e prazer. Tal tipo de leitura pressupõe a ação de ler como isenta da reflexão sobre os elementos enunciativos, discursivos e linguísticos que provocam a sensação de prazer ou a função de entreter. Em contexto educacional de ensino-aprendizagem de leitura, essa reflexão é premente para compreensão por parte do aluno da articulação entre esses elementos e a produção dos efeitos de sentido. Pode-se considerar que tal reflexão não acontece no evento 4 devido à contradição m) momento de leitura apenas como ação de ler, sem trabalho com elementos específicos de composição do gênero do discurso para produção de efeitos de sentido.

É possível entender essa contradição situada no âmbito dos sujeitos, constituídos historicamente em contexto escolar por uma visão de leitura pautada em questões cognitivas (ROJO, 2004), na qual linguagem é tida como expressão do pensamento (KOCH; ELIAS, 2006). Além dessa constituição, pode-se reforçar a influência da instituição de Ensino Superior que, segundo Gatti (2010), no curso de Pedagogia, contempla pouco a possibilidade de articulação entre práticas educacionais relacionadas à linguagem e ao estudo dos mecanismos específicos na produção de efeitos de sentido, por exemplo, na leitura. Conforme discutido na Seção 4, a maioria das disciplinas do curso possui finalidade de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia. Além desses dois contextos, o Grupo de Estudos reforça a constituição da

contradição m), pois, como discorrido nesta seção, possui o mesmo caráter teórico-metodológico proposto pelo curso de Pedagogia.

O evento 5, abaixo, apresenta que mesmo em discussão de elementos específicos da linguagem como, por exemplo, os de Multiletramentos, o GE era direcionado para enfoque teórico. Esse evento é parte do encontro anterior ao momento de leitura do evento 4. Aconteceu no dia 24 de outubro de 2015, em que a leitura e a discussão do artigo *Pedagogia dos Multiletramentos* (ROJO, 2013) terminaria, uma vez que a discussão desse texto iniciara um encontro antes. Para acabar, faltava a discussão dos dois últimos tópicos do artigo, intitulados: Por que uma “*Pedagogia dos Multiletramentos*”? e *Como fazer uma “pedagogia” dos multiletramentos?*. A fim de agilizar o tempo, a professora-pesquisadora dividiu os tópicos entre dois grupos, os quais teriam que ler e discutir para, depois, guiar a discussão no grupão a partir dos aspectos que julgassem mais relevantes. O evento abaixo retrata um momento de discussão do primeiro grupo, em que PP faz algumas considerações.

Evento 5

Legendas: // pausa; / mudança brusca; (3.0) tempo cronometrado.

[...]

PP₁: E, gente, além das tecnologias, **o que mais está envolvido na questão dos Multiletramentos? O que mais?**

Regina₁: A diversidade de texto?

PP₂: A diversidade // então, vamos lá, a gente tem nos Multiletramentos a questão da tecnologia // aí tem essa / diversidade, né, qual você fala? Diversidade de texto? Será que / diversidade de texto a gente não tem em todo tempo, com ou sem tecnologia?

Angélica₁: Diversidade de gêneros?

PP₃: Isso tem com ou sem tecnologia. Então, não. Vamos tirar. O que você falou aí, Dórot?

Dórot₁: De línguas. De Cultura.

PP₄: Diversidade de culturas.

Juliana₁: Diferentes culturas.

[...]

Esse evento pode exemplificar o porquê de as alunas no GE não saberem lidar com os conhecimentos específicos envolvidos na composição de sentidos de gêneros do discurso, quando propuseram a leitura do conto de terror, uma vez que, como vimos em outros eventos, havia divergência entre o estudado em foco teórico e o solicitado como tarefa prática de leitura. Essa questão evidencia uma das contradições presentes em todo o movimento de interação do GE, a e) relação dualista entre teoria e prática, em que teoria é prioridade.

No evento 5, tal contradição se manifesta pela divergência entre o estudo abstrato dos conceitos de Multiletramentos e os pressupostos de uma abordagem

concreta, apregoados por esses conceitos (COPE; KALANTZIS, 2009). PP₁ direciona a discussão para a identificação dos conceitos quando faz a pergunta “*o que mais...?*”. Esse tipo de pergunta pode significar o levantamento de definições, focando a formação em nível enciclopédico, tal como discutido por Pérez Gómez (1998). Nesse nível, a discussão do GE permanece priorizando o conhecimento de conteúdos científicos dissociados tanto da prática cotidiana de uso da linguagem quanto das vivenciadas em organização de aula de leitura. Além desse enfoque, o tipo de discussão empreendida por PP₁ mantém a visão de leitura centrada na extração de informações do texto (KOCH; ELIAS, 2006).

Esse tipo de leitura e o enfoque da formação em questões científicas do artigo divergem da abordagem dos Multiletramentos que, como vimos na seção 3, visa o rompimento com esse tipo de formação, tão presente nas práticas escolares. Tal estudo sugere ensino-aprendizagem por meio de recursos que lidem no processo de ensino-aprendizagem com diferenças sócio-histórico-culturais, em compreensão da realidade múltipla, materializada em múltiplas mídias, modos e culturas (NEW LONDON GROUP, 1996/2000; LIBERALI et al., 2015). Nesse processo, em questões de linguagem, é esperado que os alunos internalizem como produzir efeitos de sentidos na articulação dos aspectos dos Multiletramentos. Entretanto, no GE, os movimentos seguiam em contradições como a e): relação dualista entre teoria e prática, em que teoria é prioridade.

Como frisamos no decorrer desta análise, tal contradição situada no âmbito do sujeito PP parece ser parte de sua constituição histórica que pode estar marcada por uma formação de enfoque teórico, pois tal foco foi constantemente recorrente, mesmo que em divergências e conflitos, em seus modos de condução das discussões do Grupo de Estudo. Por estar imersa em tal contradição, pode-se dizer que a professora-pesquisadora esteve alienada do processo real das necessidades efetivas das alunas e do próprio processo de si mesma como pesquisadora crítico-reflexiva. Talvez essa questão tenha começado a transparecer para PP ao final do processo de produção de dados com o Grupo de Estudo, pois, no evento 6, a seguir, a professora parece vivenciar um conflito em relação ao discutido no GE e ao que solicitava como tarefa.

O evento 6 aconteceu após a leitura compartilhada do conto de terror, conduzida por Regina e Sanny no evento 4. Conforme já informado, era objetivo discutir, depois da proposta das alunas, como os conceitos dos Multiletramentos foram abordados.

Evento 6

Legenda: / mudança brusca; // pausa; (2.0) pausa cronometrada; “ “ discurso direto.

PP₁: Gente, **como que apareceram os conceitos?**

Dani₁: A multimodalidade, foram **as imagens**, né? Tinha multimídia, **os slides, computador**.

Dórot₁: E a multiculturalidade de **crenças**, né?

PP₂: **Mas**, gente, uma coisa, a multimodalidade a gente viu que tem nas imagens, no texto, cemitério / **mas não foi trabalhado**. (2.0) Agora, quando não é trabalhado, **será que podemos dizer que é multimodal?** Claro que também não era o foco delas, **mas, assim, não foi** trabalhado “quais os sentidos dessas imagens?” “Por que essas imagens foram escolhidas para este texto?” “Por que a cor dessas letras?” “O que significa ter escrito em vermelho e não de outra cor?” Entende? A gente não trabalhou isso, mas a gente entende que aquela cor vermelha é de sangue.

Sanny₁: As imagens vêm não para serem explicadas, **elas vêm para serem sentidas**. Porque, se não, se discutíssemos as imagens, **você concorda que a história não seria a mesma?**

PP₃: **Sim, é que** você montou os slides, que está multimodal // **agora em sala de aula a gente precisaria trabalhar isso**. (2.0) **Em um momento depois**, porque aí teria a leitura, eles vivenciariam aquele momento, aí, depois, **você trabalharia os efeitos de sentidos**.

Pode-se dizer que esse evento se inicia por uma divergência encontrada nas falas de Dani₁ e Dórot₁ em relação às definições dos conceitos de multimodalidade, multimídia e multiculturalidade. Conforme discutido na seção 3, esses aspectos fazem parte da configuração da linguagem e coexistem articulados para efeitos de sentidos. Nessa direção, a multimodalidade é a integração de diferentes modos na produção de sentidos (KRESS, 2010) e está além da presença de *imagens*, conforme mencionado no evento; a multiculturalidade, nessa mesma linha, refere-se ao entrecruzamento de diferentes valores e conhecimentos (LIBERALI et al., 2015), e não à presença de *crenças*, que podem não estar articuladas para efeitos de sentido; por fim, a multimídia não implica apenas no uso de *slides* ou *computador*, mas na articulação de tais meios de transmissão, recriação e produção de sentidos.

Essa divergência manifesta a contradição n) conceituação dos Multiletramentos que compreende cada aspecto da configuração de linguagem múltipla em funcionalidade parcial e não em articulação. Essa contradição tem lugar no âmbito das participantes que, historicamente, podem ter vivenciado a visão de que cada aspecto da linguagem possuía um sentido independente dos outros, sem estarem articulados entre si ou ao contexto, em um sentido imanente da linguagem (KOCH; ELIAS, 2006).

Pelo evento, pode-se entender que PP não nota essa contradição e manifesta um conflito que, ao mesmo tempo, aceita e não aceita a resposta das alunas. Aceita pelo não questionamento do que as alunas definem como multimodalidade, multiculturalidade e multimídia, e não aceita pela negação de que Sanny e Regina tenham trabalhado com os conceitos na leitura compartilhada. Essa negação de PP configura-se em conflito marcado pelo uso da adversativa ao iniciar o turno PP₂ e ao

falar, categoricamente, “*mas não foi trabalhado*”. Essa fala causa silenciamento do grupo, identificado na pausa de (2.0), ao que PP parece perceber, pois tenta problematizar com “*será que podemos dizer que é multimodal?*”.

Pela explicação que segue sobre o “*não foi trabalhado*”, pode-se inferir que o conflito de PP estava em esperar uma prática de leitura em que todos os aspectos dos Multiletramentos fossem percebidos pelos alunos na constituição de sentido do texto. Porém, como vimos no evento 4, Regina e Sanny focam apenas na ação de leitura, e não no que essa ação acarreta. Esse conflito de PP sugere as contradições e) e k), em que e) é a relação dualista entre teoria e prática, em que teoria é prioridade; e k), a leitura com enfoque teórico sendo suficiente para desenvolvimento de conhecimentos específicos dos gêneros do discurso. PP realmente parece acreditar que, a partir das discussões com enfoque teórico, como a que aconteceu no evento 5, as participantes do Grupo de Estudo fossem trabalhar com os conhecimentos específicos dos Multiletramentos para interpretação e compreensão dos efeitos de sentidos.

Em diálogo com o conflito posto por PP aparece o conflito de Sanny₁, a qual demonstra resistência às ideias de PP quanto ao trabalho específico com os aspectos dos Multiletramentos. Primeiro, Sanny faz uma negação, contestando o ponto de vista de PP – “*As imagens vêm não para serem explicadas, elas vêm para serem sentidas*” – e incluindo PP em uma pergunta - “*você concorda que a história não seria a mesma?*”. Esse conflito de Sanny sugere a contradição m), que já aparecera na execução da leitura compartilhada: momento de leitura apenas como ação de ler, sem trabalho com elementos específicos de composição do gênero do discurso para produção de efeitos de sentido. Contradição que mostra que, para Sanny, trabalho com a leitura exige ou apenas fruição, “sentir”, ou somente trabalho com a língua.

No conflito de PP₃, há intenção de amenizar a situação pelo uso do “*Sim, é que*”, expressão que marca uma discordância modalizada para não silenciar o outro. Na situação, PP retoma a mesma atitude que teve ao longo dos treze encontros: conversa e adverte sobre o que “poderia” ser feito. PP parece compreender o problema que há com a prática, mas não consegue se desvencilhar das questões teóricas.

Esse, talvez, fosse o momento para repensar a própria organização do GE, partindo para uma relacionada à “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2007), em situação de aprendizagem de experiência das participantes, pois, mais do que conteúdos abstratos, as pessoas, para se desenvolverem, têm que vivenciar a aprendizagem em situações concretas. Nesses tipos de relações, uma experiência

pessoal pode realmente ser vivida, constituindo-se em real, tornando-se base para internalização de saberes escolares, científicos, filosóficos, da vida (VYGOTSKY, 1926/2010).

De acordo com Vygotsky (*idem*), o conhecimento que não passa pela vivência real do indivíduo não será conhecimento internalizado, mas reprodução de informações. Pode-se afirmar, nessa perspectiva, que a insuficiência da aprendizagem focada em estudos teóricos aparece no decorrer de todos os encontros do Grupo de Estudos, porque não houve relação com práticas sócio-histórico-culturais, houve, pelo contrário, dissociação dos reais usos da linguagem contemporânea. Como mostramos no decorrer desta análise, as contradições gestadas no processo das discussões do GE funcionaram tanto como obstáculos para desenvolvimento dessa articulação teoria-prática, quanto como lentes para compreensão das questões sócio-histórico-culturais envolvidas no processo desta pesquisa.

Nesta seção, foram apresentadas as contradições que emergiram quanto ao tipo de formação e às visões de leitura das participantes no movimento do Grupo de Estudos. São contradições situadas historicamente na constituição dos sujeitos, participantes desta pesquisa, manifestas nos encontros entre as diferentes historicidades desses sujeitos e na inserção deles em um novo tipo de ambiente de formação, configurado no Grupo de Estudos. Resumidamente, essas contradições foram elencadas abaixo:

- f) Incompreensão da participante de que leitura não é apenas oralização do texto, de modo que, confrontada com a necessidade de romper com tal definição, ela não consegue estabelecer uma relação de diferença entre o tipo de leitura que precisa fazer nesse momento e o tipo de leitura que ela ainda acredita.
- g) Relação de ensino-aprendizagem focada em necessidades específicas pelas alunas e em conhecimentos teóricos pela professora-pesquisadora.
- h) Organização crítico-colaborativa da discussão, focada, centralmente, no papel do professor.
- i) Leitura reduzida à visão unívoca de um autor, dividida em quatro funções sociais, apesar da realidade sócio-histórico-cultural multiforme da atividade humana.
- j) Ensino-aprendizagem de leitura por fragmentos do gênero discursivo.

- k) Leitura com enfoque teórico sendo suficiente para desenvolvimento de conhecimentos específicos dos gêneros do discurso.
- l) Leitura como reprodução do escrito para explicação da temática.
- m) Momento de leitura apenas como ação de ler, sem trabalho com elementos específicos de composição do gênero do discurso para produção de efeitos de sentido.
- n) Visão reducionista dos conceitos dos Multiletramentos.

Essas contradições, como apontado no decorrer desta análise, também dialogaram com as contradições que emergiram da análise das propostas planejada e realizada, elencadas, novamente, abaixo:

- a) Proposta de leitura voltada, especificamente, para enfoque didático da ordem do *fazer*, sem considerar o *saber* que compreende os conhecimentos específicos dos docentes - nesse caso, das alunas do Grupo de Estudos.
- b) Proposta de leitura intitulada como sendo por meio de Atividade Social, em uma perspectiva de ensino-aprendizagem sócio-histórico-cultural do gênero do discurso, com foco especificamente didático.
- c) Plano do primeiro encontro com rótulos de uma abordagem de *práxis*, que pressupõe articulação teórico-prática, com comandos e estratégias focados apenas em noções teóricas.
- d) Performance que se configura como vivência de uma situação concreta, proposta de forma abstrata, apenas no plano das ideias.
- e) Relação dualista entre teoria e prática, em que teoria é prioridade.

Portanto, essas contradições, juntamente com as contradições emergentes quanto à formação e às visões de leitura, são as contradições que constituíram o processo desta pesquisa, realizada em um Grupo de Estudos formado por esta professora-pesquisadora e alunas de um curso de Pedagogia. Na sequência, apresento as considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM EPÍLOGO

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

(AMORIM, 2004, p.11)

O que diz Amorim (2004) poderia também ser dito sobre a análise dos dados do Grupo de Estudos e a finalização desta tese. Como apresentei ao longo deste estudo, foi depois da produção, ao analisar os dados, que percebi as contradições desta pesquisa. Nesse momento, foi como se a pesquisa tivesse começado. Tive que refazer meu caminho e redescobrir que tipo de professora-pesquisadora me tornara, enquanto trabalhava com as alunas do curso de Pedagogia.

Analisar os dados do Grupo não foi uma tarefa simples; implicava em reconhecer os problemas causados pelo poder exercido por mim como professora. No fim, viajei ao “país do *Outro*”, um *outro* de mim mesma, situado em tempo-espaço diferente do que estava ao escrever esta tese e do que estou agora. Busquei, como diz Amorim (2004, p. 11), “ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser” e o resultado está apresentado ao longo das seções anteriores.

Entretanto, a pesquisa ainda pulsa. A sensação que tenho é a de que há muito a ser feito. Esta tese está repleta de indícios do que ainda pode ser, porém ela não terá continuação na figura deste produto. Gerará outros, como artigos, apresentações em congressos, palestras, mesas redondas, aulas e continuação de meus estudos na vida acadêmica e na profissional.

Na vida acadêmica, posso continuá-la em um pós-doutorado, por exemplo, na formação de educadores em serviço. Compreender as contradições que perpassam a prática social de leitura de professores em atuação é uma possibilidade. Não apenas compreender, mas, em colaboração com tais docentes, superar as contradições, desenvolvendo novas alternativas tanto para o *fazer* quanto, principalmente, para o *saber*, conhecimentos específicos desses professores.

Outra continuação que esta tese propõe é a organização curricular em Atividade Social e Multiletramentos de ementas dos cursos de Pedagogia e Letras. Como disse na seção inicial, ao trabalhar com essas duas graduações, descobri a necessidade de uma formação inicial de instrumentalização de saberes relativos à linguagem na prática social e na pessoal de alunos que ingressam nesses cursos. Há, como mostrei, uma despreocupação com os conhecimentos específicos desses alunos no manuseio de

gêneros do discurso, visto que, quando terminam os cursos, ainda possuem dificuldades em ler e escrever. Então, quero trabalhar nisso também.

Na vida profissional, pulsa a vontade de voltar à sala de aula, de descobrir as mudanças em mim e que tipo de professora me tornei. No momento, sinto-me impregnada com toda a discussão desta tese e chegou o tempo de seguir, de fazer aquilo que, criticamente, aleguei não ter feito com minhas alunas de Pedagogia. Quando eu estiver em trabalho, desenvolverei propostas por Atividades Sociais em qualquer disciplina que eu atue. A ideia é atuar em processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, mesmo quando esses não sejam o foco das disciplinas, afinal, são aspectos constantes na vida.

Meu plano de futuro é fazer concursos públicos para que assim possa ter auxílio para fomentar pesquisa, para auxiliar alunos que queiram iniciar vida acadêmica por Iniciação Científica. Espero trabalhar tanto com a formação inicial de professores quanto com os professores em serviço. Por outro lado, em minha curta experiência, vem também o desejo de atuar no ensino da Educação Básica, principalmente com alunos do Ensino Médio. Como professora, em início de carreira, quero experimentar todos os setores da educação.

Daqui para frente, sei que muito poderá acontecer. Uma premissa que aprendi com Vygotsky ([1931] 2007) – e vi acontecer em todo meu processo até aqui – foi “Isso é a vida. Ela é mais profunda, mais ampla do que sua expressão exterior. Tudo nela muda. Tudo torna-se diferente”. Nesse viés, a principal coisa, parece-me, é não identificar a vida como um plano fechado, mas como um aberto, constituído por conflitos e crises que propiciam o vislumbre de novas alternativas, possibilidades de *ser*, *fazer* e *criar* o novo.

Trata-se de uma vida que não é só minha. A presença das outras pessoas, com historicidades diferentes da minha constituição, sempre será constante. Como esta tese também mostrou, na abordagem sócio-histórico-cultural, encontramos um sujeito estritamente constituído nas relações humanas, dependente e determinado pelas vivências e, conseqüentemente, pelas afecções a partir das próprias escolhas, bem como das escolhas de *outros*. O filósofo Spinoza (1677/2011), ao considerar essa premissa da constituição humana, discorria da essência do sujeito de afetar e ser afetado a partir dos modos de agir no mundo, interferindo direta ou indiretamente na potência para ação dos *outros*.

Nessa afecção social, podemos colocar em diálogo tais ideias com as do russo Bakhtin (1970-71/2000, p. 388), o qual apregoa ao sujeito, em meio às afecções, a ação para o desenvolvimento, a resistência para torna-se cada vez mais definido, “não ficar na tangente, irromper no círculo da vida, tornar-se gente entre as gentes”, em defesa de que o “eu” só pode se realizar sobre a base do “nós”, marcando a alteridade como princípio dessa constituição. Assim, em uma vida que tudo transforma, há o alento da presença do *outro*, sem o qual não seria possível meu desenvolvimento.

Sem o qual também não será possível a continuação dos estudos desta tese, que aqui fica para diálogos tanto de concordância quanto de discordância, pois é como Kincheloe e Berry (2007, p. 51) afirmam:

[A] incerteza crítica insiste em que nada está acima de questionamento e que mesmo aquilo que acabamos de concluir em nossa pesquisa permanece eternamente aberto a reconsideração à luz do que poderia ser, do que foi e do que deveria ser. (KINCHELOE&BERRY, 2007, p. 51)

A única certeza que tenho é a possibilidade de respostas futuras a esta pesquisa, que está aberta para diálogos. Reforço que esse diálogo se faz importante, pois a formação de educadores necessita de mais pesquisas de intervenção, com vistas à superação dos problemas e das dificuldades enfrentados por alunos de graduação e professores em serviço quanto à prática sócio-histórico-cultural de leitura e, acrescento, de escrita.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. L. V.; OLIVEIRA, E. M.; ARNONI, M. E. B. **A mediação dialética na Educação Escolar: teoria e prática**. 1. Ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007. v. 1. 175p.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ARANHA, E. M. G. **O papel do diretor escolar**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. 10^o Ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1981.
- ÁZARA, H. O. **O conceito marxiano de “capital como tal”**: um estudo a partir do livro primeiro de O Capital. Campinas, UNICAMP, 2012. (Doutorado em Filosofia), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- BAKHTIN, M. M. (1924). O problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. In M. Bakhtin. (1975) **Questões de Literatura e Estética** (A Teoria do Romance). São Paulo: Editora da HUCITEC, 2002.
- _____. [1934-1935]. O discurso no romance. In M. Bakhtin. [1975] **Questões de Literatura e Estética** (A Teoria do Romance). São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- _____. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. [1959-61/1979]. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras Ciências Humanas. In:_____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. [1970-71/1979]. Apontamentos de 1970-1971. In:_____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. [1970]. Os estudos literários hoje. In:_____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. [1974-79]. Metodologia das Ciências Humanas. In:_____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____; VOLOSHINOV, V. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEAUDOUIN, V. De la publication à la conversation. Lecture et écriture électroniques. **Réseaux**, n°119, 2002.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em 02 de maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer CFE no 252/69*, aprovado em 11 de abril de 1969. Sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Resolução 2/69*, de 12/05/1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 5692/71*, de 11/08/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9394/96*, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998.

_____. (1999). Parecer/CEB nº. 01/1999. Institui as DCN para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

_____. (1999). Parecer/CES nº. 970/1999. Trata do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.

_____. (1999). Decreto nº. 3.276/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

_____. (2000). Decreto nº. 3.554/2000. Altera o Decreto nº. 3.276/1999.

_____. (2001) Parecer CNE/CP nº. 133/2001. Trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

_____. (2001) Parecer CNE/CP nº. 09/2001. Trata das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. (2002). Resolução CNE/CP nº. 01/2002. Institui as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. (2002). Resolução CNE/CP nº. 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5/2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 5/2005*, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 3/2006. Reexame do Parecer 5/2005. Fevereiro de 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n 1/2006*, aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BLOMMAERT, J. Chronotopes, scales, and complexity in the study of language in Society. **Anthropol**, 2015.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization** Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2010. (xvi, 213)

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do Estado-Nação à era das TIC. **Delta**, 25:1, 2009.

CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C.; LIBERALI, F. Atividade Social e Multiletramento: um novo olhar para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças em contexto de escola pública. **Pólio – Revista de Letras**, v. 6, n.2, 2014.

CEEP. Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília, 1999.

CEEP; CEFPEP. Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. C. **Leitura e produção de Texto**. São Paulo: Blucher, 2011.

COELHO, M. L.; DALBEN, A. I. L. F. **As políticas de expansão do acesso ao ensino superior na consolidação das universidades no Brasil**. São Paulo, 2011.

- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2009.
- COTRIM, V. A. **Trabalho, conhecimento, valor: Marx frente a uma contradição atual**. São Paulo, 2015. (Doutorado em História), do Programa de Pós-Graduação em História Econômica da Universidade de São Paulo, 2015.
- ENGESTRÖM, Y. The future of activity theory: a rough draft. In: SANNINO A., DANIELS, H. e GUTTIÉRREZ, X. **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge University Press. 2009.
- ENGESTRÖM, Y. **From teams to knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- ENGESTRÖM, Y. Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. (eds.). **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge University Press, 2003, p. 377-404.
- _____. Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity-theoretical perspective. **Artificial Intelligence in Medicine**. v. 7, 1999.
- _____. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- _____.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. A methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v.24, n.3, p.368-87, 2011. Disponível em: <www.emeraldinsight.com/0953-4814.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- ENGELS, Friedrich. (1876) **A dialética da Natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Pensamento)
- ERI, T.; PIHL, J. The challenge of sustaining change: contradictions within the development of teacher and librarian collaboration. **Educational Action Research**, 2016.
- FERNANDES, L. V. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética**. São Paulo, USP, 2015. (Doutorado em Psicologia), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2015.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- GARCIA, L. M. M. **A colaboração crítica na formação de professor para atuar na EAD.** São Paulo, 2015. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.
- GATTI, B. A. Formação inicial de Professores para A Educação Básica: Pesquisas E Políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), v. 29, mar. 2009.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.
- KINCHELOE, Joe L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed , 2007.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Leitura, texto e sentido. In: KOCH, I. V (org.) **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.
- KRESS, G. **Multimodality:** a social semiotic approach to contemporary communication. London and New York, Routledge, 2010.
- LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49 (2), p. 455-479. 2010.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LEONTIEV, A. N. (1977). **Activity, and conciousness.** Philosophy in the USSR, problems of dialectical materialism. Progress Pulbishers. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 24 jan 2017.
- LIBERALI, F. **Argumentação em Contexto Escolar.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- _____. Atividade social como base para o ensino de língua estrangeira. In: Liberali, F. C (org.). Cano, M. R. de O. (coord.) **Inglês**, Coleção A reflexão e a prática no ensino- vol 2. São Paulo: Blucher , 2012, p.21-34.

_____. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Richmond, 2009.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (Org.) **Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira.** Editora da UNIJUI, 2006.

_____, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas:** dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes, 2009, p. 43-66.

_____.; FUGA, V. P. Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de (Org.). **Estudos Críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 2014.

_____.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: o processo colaborativo na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos Críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 17-48.

_____. **“Por que escolho agir assim??” Afeto e colaboração em sala de aula.** São Paulo, PucSP, 2013. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração- PCCOL. In: LIBERALI, F. C., MATEUS, E., DAMIANOVIC, M. C. **A Teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais.** Campinas, SP: Pontes, 2012, p.13-26.

_____. 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: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

_____. 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.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary H; DAMIANOVIC, Maria Cristina; SZUNDY, Paula Tatiane. **Vygotsky: uma revista no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-79

_____. OLIVEIRA, W. de. **Vygotsky e Bakhtin/Voloshinov: dialogia e alteridade**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n.5, 2011b, p.103-115.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo:2000

MARX, K. (1867) **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. 6 v.

_____. (1844) **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATEUS, E. Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores. In: ABRAHÃO, M. H.; GIL, G.; RAUBER, A. C. (Orgs.). **I Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas**, 1, 2007. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007, p. 672-689.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-44.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica. Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

_____. **Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisados**. São Paulo, 2006. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica NO DESENVOLVIMENTO da agência de professores de Ensino Médio em serviço. **Revista Alfa**, v. 61 (2), 2017.

OLIVEIRA, W. **A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância**. São Paulo, 2009. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

PADILHA, S. J. Relendo Bakhtin: reflexões iniciais. **Polifonia**, n.19, 2009.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Orgs.) **Compreender e transformar o Ensino**. Artmed, 1998.

RODRIGUES, A. M. **Movimento e contradição: a disciplina de práticas em ensino de Física e a formação inicial de professores e Física sob uma perspectiva histórico-cultural**. São Paulo, 2013. (Doutorado em Ensino de Ciências), do Programa de Pós-Graduação Interunidades da Universidade de São Paulo, 2013.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROSA, L. A. **Participação política: sentidos e significados atribuídos por membros do setor de educação de um assentamento rural**. São Paulo, USP 2013. (Mestrado em Ciências), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2013.

RYCKEBUSCH, C. G. **A Roda de Conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento**. São Paulo, PUC-SP, 2011. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior**. Campinas: Unicamp. Ed. n.4, out. 2011.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem (Ensino Fundamental)**, 2007.

- SILVA, S. J. **Ética, Filosofia do Direito e Crítica: entre o Marxismo e a Pós-Modernidade**. São Paulo, USP, 2011. (Doutorado em Direito), do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de São Paulo, 2011.
- SPINOZA, B. (1677). **Ética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.
- THE NEW LONDON GROUP (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Cambridge, 2000. p. 9–37.
- VALENTE, L. N. V. **A formação de professores de Português em serviço: repercussões e elementos contraditórios**. Belém, UFPA, 2015. (Mestrado em Educação), do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal de Pará, 2015
- VOLOSHINOV, V. N. [1926]. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (*mimeo*).
- VYGOTSKY, L. S. [1930] **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. (1926) **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. (1926) **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (1925) A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 55-85.
- _____. [1934] **Pensamento e Linguagem**. SO: Martins Fontes, 1993.
- _____. [1934] **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes, 2007.
- _____. (2007) Letters to Students and Colleagues [1926-1934]. **Journal of Russian and East European Psychology**, 45 (2), 15-60.