

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**INTERFERÊNCIA DO ENQUADRAMENTO DE
TRABALHO NAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO
DE LEITURA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE SOB O ENTENDIMENTO DA TEORIA
HOLÍSTICA DA ATIVIDADE**

TESE DE DOUTORADO

Fabírcia Cavichioli Braida

Santa Maria, RS, Brasil

2012
**INTERFERÊNCIA DO ENQUADRAMENTO DE
TRABALHO NAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO
DE LEITURA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE SOB O ENTENDIMENTO DA TEORIA
HOLÍSTICA DA ATIVIDADE**

por

Fabírcia Cavichioli Braidá

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de
Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos
Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
Como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Tese de Doutorado

**INTERFERÊNCIA DO ENQUADRAMENTO DE TRABALHO NAS
REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO DE
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE SOB O ENTENDIMENTO DA TEORIA
HOLÍSTICA DA ATIVIDADE**

elaborada por
Fabírcia Cavichioli Braidá

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marcos Gustavo Richter, Dr. (Presidente / Orientador - UFSM)

Rosângela Gabriel, Dr. (UNISC)

Flávia Medianeira de Oliveira, Dr. (UFPEl)

Valéria Iensen Bortoluzzi, Dr. (UNIFRA)

Marcia Cristina Corrêa, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 01 de março de 2012.
Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

**INTERFERÊNCIA DO ENQUADRAMENTO DE
TRABALHO NAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE
LEITURA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE SOB O
ENTENDIMENTO DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE**

Autora: Fabrícia Cavichioli Braida

Orientador: Marcos Gustavo Richter

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 01 de março de 2012.

Entender como acadêmicos em formação inicial de um Curso de Letras constroem suas representações sobre o ensino de leitura é considerado um caminho promissor para que ocorra a autoidentificação desses futuros professores no processo de engate para a mudança na atuação, na escala de construção de valores, bem como no arcabouço conceitual. A partir dessa constatação, determinou-se como objetivo-geral desta tese: investigar em que medida o enquadramento de trabalho interfere na construção das representações sobre o ensino de leitura em contexto de formação inicial docente sob o entendimento da Teoria Holística da Atividade, com o intuito de sensibilizar os graduandos ao valor reflexivo-heurístico de suas experiências para fins de capacitação profissional. Para tanto, com o intuito de encontrar respostas para o objetivo proposto, foram promovidos encontros quinzenais envolvendo acadêmicos do Curso de Letras de uma Universidade Particular do Rio grande do Sul, ao longo do ano de 2009 e início de 2010, em horários disponibilizados pelo professor titular da turma. Foram quinze encontros, que tinham duração de aproximadamente duas horas. Neles eram realizadas discussões de teorias destinadas ao ensino de leitura. Assim, como filosofia de trabalho, optou-se pela Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2010) que valoriza a utilização de uma teoria inserida em um enquadramento de trabalho. As discussões fomentadas pelas teorias foram materializadas em depoimentos, os quais eram redigidos pelos acadêmicos após cada discussão. Além de os depoimentos, foi produzida pelos acadêmicos uma unidade de materiais didáticos, sem intervenção, a fim de que, ao término das discussões teóricas, pudesse ser comparada com uma nova produção didática. Estas produções didáticas foram enquadradas como corpus de triangulação. A base organizacional para a coleta dos dados teve respaldo na pesquisa-ação, pois é considerada uma metodologia que promove um processo de prática reflexiva, possibilitando ao profissional da educação dar um importante passo rumo à emancipação profissional, uma vez que esse procedimento de autorreflexão é capaz de instigar os engajados em um ensino produtivo a analisarem suas práticas (BURNS, 1999). Para a análise dos dados, utilizou-se a Linguística de Corpus. Esta abordagem teórico-metodológica possibilitou a interpretação das representações à luz de um caráter intuitivo e probabilístico. Dessa forma, foram cedidos pela Linguística de Corpus os programas

computacionais *WordSmith Tools*, versão 4.0, do qual se utilizaram as ferramentas *WordList* e *Concord*, e o Mapeador Semântico para a realização da análise linguística quantitativa. Já a análise qualitativa, isto é, a interpretação dos dados ficou por conta da Teoria Holística da Atividade, proposta por Richter (2004/2011). A pesquisa levou à conclusão que os acadêmicos em formação inicial não construíram um enquadramento de trabalho suficientemente sólido para amarrar os fatores de mediação recursos-estratégias ao fator conceitos em relação à atividade de leitura. A partir dessa constatação, foi possível diagnosticar que os acadêmicos possuem um conhecimento metalinguístico sobre a leitura. Embora os acadêmicos não tenham construído um enquadramento de trabalho plenamente sólido, foram notáveis e significativas as melhorias que ocorreram nas produções didáticas desses sujeitos após a intervenção das teorias de enquadramento sobre leitura. À guisa de conclusão, afirma-se que as pesquisas relacionadas à temática das representações docentes em contexto de formação inicial auxiliam na transformação do pensar-agir dos acadêmicos, sensibilizando-os, sem dúvida alguma, no valor reflexivo-heurístico de suas experiências para fins de capacitação profissional.

Palavras-chave: Enquadramento de trabalho - Formação inicial - Ensino de leitura

Doctorate Thesis
Post-Graduation Program in Languages
Federal University of Santa Maria

**INTERFERENCE OF WORKING FRAMEWORK ON
REPRESENTATIONS OF READING IN THE CONTEXT OF INITIAL
TEACHER TRAINING UNDER THE HOLISTIC ACTIVITY THEORY**

Author: Fabrícia Cavichioli Braidá

Advisor: Marcos Gustavo Richter

Date and Place of Defense: Santa Maria, March 1, 2012.

Understanding how initial training students of a Language Undergraduate Course build their representations of reading teaching is considered a promising path for a self-identification of these future teachers in the process of engagement for a change in their performance, in building values as well as in their conceptual frame. From this observation, we posed the problem of this thesis: investigating to what extent the working framework interferes on representations on reading teaching in the context of initial teacher training under the Holistic Theory Activity in order to sensitize the undergraduate students to the reflexive heuristic value of their experience for purposes of professional capacitation. Therefore, to find answers for the objective, fortnightly meetings were held with undergraduate language students from a private college in Rio Grande Sul along the year of 2009 and at the beginning of 2010 in a time scheduled by the professor of the class. In these meetings, which lasted about two hours, theoretical discussions on reading teaching were held. The Holistic Theory Activity (Richter, 2010), which values a methodology set in a working framework, was chosen. Under this perspective, the concepts of framework selected for the discussions are the same which base the pattern model for didactic material with emphasis on reading, proposed by the Holistic Theory Activity. The discussions stimulated by the theories were materialized in testimonials which were written out by the students after each meeting. Besides the testimonials, a didactic unit was produced by them with no intervention so that at the end of the theoretical discussions it could be compared to a new didactic production. These productions were classified as corpus for triangulation. The basis for data collecting was action research, since it is known to promote a reflective practice, allowing the education professional to give a major step toward professional emancipation. This self-reflective procedure can lead those engaged in a productive teaching to examine their practices (Burns, 1999). To analyze the data, Corpus Linguistics was used. This theoretical-methodological approach allowed the interpretation of representations in light of a probabilistic and intuitive character. Thus, from Corpus Linguistics we used the softwares WordSmith Tools, version 4.0, from which we used WordList and Concord, and also the Semantic Mapper for the quantitative analysis. The qualitative analysis, i.e., data interpretation was done by the Holistic Theory Activity, proposed by Richter (2004/2011). The research concluded that the initial training students have not constructed a sufficiently solid framework to tie the

resource-strategies mediation factors with concepts in relation to reading. From this, we diagnosed that these students have a metalinguistic knowledge about reading. Thus, even though they have not built a sufficiently solid framework, we perceived noticeable and significant improvements in their didactic productions after the intervention of these framework theories on reading. In summary, the researches concerning teachers' representations in the context of initial training help in the change of the students' actions and thoughts, sensitizing them in the reflexive-heuristic value of their experiences for professional empowerment.

Keywords: Working framework – Initial training – Reading teaching.

DEDICATÓRIA

*Dedico esta tese ao meu pai que há quatro anos batalha pela vida. Embora portador de uma doença pouco conhecida e sem cura, nunca deixou de lutar. Exemplo de vida. **Pai, essa batalha é nossa!***

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas merecem o meu “muito obrigada”. Os amigos e as amigas, os parentes, os apenas conhecidos, os anônimos, os pais, os irmãos, os chefes... os mestres. Todos, de alguma forma, merecem ser lembrados. As lembranças nem sempre são boas, machucam e algumas vezes também nos fazem chorar, mesmo assim não devem ser esquecidas, porque felizes ou tristes nos fazem crescer.

Mas existem pessoas que além de serem lembradas jamais podem ser esquecidas, então, lembro e agradeço com enorme carinho:

- a Deus, por abençoar minha caminhada e por ter caminhado comigo nos momentos difíceis, quando pensei em desanimar.
- à minha filha Antonella, que nasceu em 10 de agosto de 2011, por ser minha motivação maior, minha razão de viver. Meu amor inquestionável e sem medida.
- ao meu marido Alexander, pelo apoio incontestável e, sobretudo, por entender os meus “muitos” momentos de estresse e angústia.
- aos meus pais Altair e Eneida, pela criação rígida e pelos valores ensinados, os quais pretendo ensinar à minha filha. Mesmo com costumes severos, nunca deixaram faltar amor e carinho.
- aos mestres, em especial ao Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter, pelos ensinamentos valiosos.
- às minhas amigas, Ana Lúcia Cheloti Prochnow, Adriana Silveira Bonumá, Darléia Kanofre Ziegler, pelo companheirismo e pela amizade verdadeira nas horas tempestuosas e em dias de calma. Todas sempre presentes.

- ao Jandir e à Irene, pelo apoio e por estarem sempre prontos e dispostos a ajudar.
- à CAPES, pelo apoio financeiro e por acreditar em nosso potencial acadêmico.
- a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta tese.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo da ação mediada de Vygotsky e sua reformulação mais comum	63
FIGURA 2 – Estrutura de um sistema de atividade humano.....	64
FIGURA 3 – Dois sistemas de atividade interagindo em um modelo mínimo da terceira geração da Teoria da Atividade.....	64
FIGURA 4 – Tela de abertura do <i>WordSmith</i> de Scott (1998).....	118
FIGURA 5 – Tela inicial do <i>WordList</i>	119
FIGURA 6 – Tela inicial do <i>Concord</i>	121
FIGURA 7 - Tela inicial de acesso ao Mapeador Semântico.....	125
FIGURA 8 – Link de acesso para orientações de como usar o Mapeador Semântico	126
FIGURA 9 – Link de acesso para selecionar o arquivo desejado.....	126
FIGURA 10 – Visualização da tela dos resultados.....	127
FIGURA 11 – Resultado do <i>Concord</i> – Palavra pesquisada: gramática.....	141
FIGURA 12 – Resultado do <i>Concord</i> – Palavra pesquisada: livro.....	142
FIGURA 13 – Resultado do <i>Concord</i> – Palavra pesquisada: perguntas.....	143

FIGURA 14 – Resultado do *Concord* – Palavra pesquisada: texto.....144

FIGURA 15 – Resultado do *Concord* – Palavra pesquisada: aula.....145

FIGURA 16 – Resultado do *Concord* – Palavra pesquisada: aprendizagem.....146

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Esquema básico de enquadramento da Teoria Holística da Atividade	53
QUADRO 2 – Tutoria e mediação: pontos comuns e diferenças.....	60
QUADRO 3 – Síntese explicativa do quadro relacional teórico-metodológico da THA <i>versus</i> TA na prática linguodidática de leitura em língua materna.....	69
QUADRO 4 – Estrutura hierárquica da atividade segundo Leontiev.....	70
QUADRO 5 – Principais pontos teóricos discutidos nos encontros.....	112
QUADRO 6 – Amostra dos resultados dos links.....	128
QUADRO 7 – Recorte das respostas do questionário diagnóstico.....	134
QUADRO 8 – Resumo das palavras analisadas pelo <i>WordList</i> e <i>Concord</i>	140
QUADRO 9 – Produção didática anterior à discussão das teorias.....	157
QUADRO 10 – Continuação da produção didática anterior à discussão das teorias	158
QUADRO 11 – Continuação da produção didática anterior à discussão das teorias	159
QUADRO 12 – Continuação da produção didática anterior à discussão das teorias	160

QUADRO 13 – Continuação da produção didática anterior à discussão das teorias	161
QUADRO 14 – Exemplificação do uso de perguntas na produção didática.....	163
QUADRO 15 – Produção didática posterior à discussão das teorias.....	165
QUADRO 16 – Continuação da produção didática posterior à discussão das teorias	166
QUADRO 17 – Continuação da produção didática posterior à discussão das teorias	167
QUADRO 18 – Continuação da produção didática posterior à discussão das teorias	168
QUADRO 19 – Continuação da produção didática posterior à discussão das teorias	169

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Frequência dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo	130
--	-----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A — Formato temático-matricial-cíclico.....	192
ANEXO B — Material didático teórico trabalhado no decorrer dos encontros.....	193
ANEXO C — Autorização da coordenação e dos alunos para coleta dos dados....	215
ANEXO D — Material de análise disponível em CD-ROM.....	216

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A — Exemplo de uma aula de leitura em língua materna.....217

APÊNDICE B — Questionário diagnóstico.....226

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

LP	Língua Portuguesa
FI	Formação Inicial
THA	Teoria Holística da Atividade
TA	Teoria da Atividade
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
LC	Linguística de Corpus
PPE	Português para Estrangeiros
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
MD	Material Didático
LD	Livro Didático
MS	Mapeador Semântico
RVNC	Ração Vinculativa Nodular Comparada

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	12
LISTA DE QUADROS.....	14
LISTA DE TABELAS.....	16
LISTA DE ANEXOS.....	17
LISTA DE APÊNDICES.....	18
LISTA DE ABREVIÇÕES E SIGLAS.....	19
INTRODUÇÃO.....	22
1. Contextualizando e compreendendo a pesquisa.....	22
1.1 Contexto e estado da questão.....	22
1.2 Contexto da pesquisa.....	33
1.3 Relevância da pesquisa.....	35
1.4 Questionamentos da pesquisa.....	37
2. Organização da tese.....	42
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA.....	44
1. Bases teóricas da Teoria Holística da atividade.....	44
1.1 Teoria Holística da Atividade: primeiros passos.....	44
1.1.1 Teoria Holística da Atividade: aperfeiçoando seus passos.....	47
1.1.2 Esquema básico de enquadramento da Teoria Holística da Atividade.....	52
1.2 Breve histórico da Teoria da Atividade.....	62
1.2.1 Segunda geração da Teoria da Atividade.....	65
1.3 Representações docentes.....	72
1.3.1 Representações sobre o ensino de leitura.....	80
1.4 Ensino de leitura.....	84

1.4.1	Material didático: princípios básicos de produção.....	90
1.4.2	Conceitos de enquadramento de produção do material didático.....	93
1.4.2.1	Arquitetura teórica do material didático.....	94
1.4.2.2	Didática da aula de leitura.....	96
1.4.2.3	Modelos de leitura.....	101
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....		106
2.1	A pesquisa-ação no ensino de línguas.....	106
2.1.1	O contexto e os sujeitos da pesquisa.....	109
2.1.2	Os instrumentos de coleta de dados.....	111
2.1.2.1	Os depoimentos.....	111
2.1.2.2	O questionário diagnóstico.....	113
2.1.2.3	Os materiais didáticos de leitura.....	113
2.2	Linguística de Corpus.....	114
2.2.1	WordSmith Tools.....	118
2.2.2	Mapeador Semântico.....	124
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....		133
3.1	Contexto investigativo: o princípio das discussões.....	134
3.2	Palavras representativas para o contexto da pesquisa.....	139
3.3	Mapeador Semântico: análise em rede.....	147
3.4	Conceitos emergentes: ensino de leitura <i>versus</i> fatores de mediação.....	152
3.5	Trabalho de enquadramento: produção didática.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		180
ANEXOS.....		192
ANEXOS – DISPONÍVEIS EM CD-ROM.....		216

APÊNDICES.....	217
-----------------------	------------

INTRODUÇÃO

1. Contextualizando e Compreendendo o Problema

1.1 Contexto e Estado da Questão

Muitas pesquisas têm manifestado, justificadamente, sensível interesse e preocupação no processo de leitura (compreensão e interpretação do texto) e escritura (produção textual) do aluno bem como nos processos cognitivos, afetivos ou sociais envolvidos nessas atividades. Em síntese, tem-se investigado a verdadeira essência do significado de ler e escrever para o aprendiz.

A proposta desta tese, no entanto, diverge nesse aspecto. Os sujeitos aqui investigados não são os aprendizes da leitura e da escrita, mas sim alguém que, já, há algum tempo, participou desse mesmo processo, e que agora retorna às salas de aula para aprender como ensinar a ler e a escrever, os acadêmicos de língua portuguesa (doravante LP).

No artigo “Como escrevem os que ensinam a escrever: análise da produção textual de professores de língua portuguesa”, Vilson J. Leffa (1998) justifica essa produção intelectual partindo do pressuposto de que os profissionais da área — “devam usar estratégias mais eficientes na produção de seus textos, pois na medida em que se conseguir identificar essas estratégias está-se adquirindo um conhecimento que pode ser útil no ensino da produção textual” (p. 67-68).

O autor concluiu que não há a formação de uma comunidade discursiva homogênea quando os professores elaboram seus textos. Há uma discrepância significativa de um sujeito para outro em todos os aspectos, que compõem um texto (léxico, sintaxe, coesão, coerência etc.). Isso reforça ainda mais a inexistência de uma marca identitária comum entre os professores de língua portuguesa, prevalecendo a preocupação com o conteúdo, em detrimento da forma, com grande variação intersujeitos.

Infere-se, a partir desses resultados, que investigar a conduta docente não é tarefa fácil, porém primordial quando se busca inquirir como esses profissionais da linguagem constroem, de forma pessoal, seu *know-how* ao longo do exercício da docência. No entanto, na acepção dessas palavras, é imprescindível salientar que nem sempre os dados coletados, as análises e as supostas conclusões caminham rumo ao que é esperado. Elucida essa confirmação, o pressuposto em questão (uso de estratégias eficientes na produção textual) postulado para o desenvolvimento do artigo supracitado, comparado às ideias de conclusão do autor — constatação da inexistência de estratégias por parte dos professores na produção textual.

Outrossim na tentativa de entender como acadêmicos de língua portuguesa, professores em formação inicial (abreviatura FI), constroem suas representações, destaca-se a preocupação maior desta tese — investigar em que medida o enquadramento de trabalho interfere na construção das representações docentes sobre o ensino de leitura, com o apoio da Teoria Holística da Atividade (abreviada por THA) proposta por Richter (2004, 2010).

No âmbito desta pesquisa, desenvolver e/ou aprimorar a competência na atividade de leitura não se resume simplesmente em ler um grande número de textos, seguidos estes últimos de exercícios interpretativos, os quais, na maioria das vezes, se limitam a treinar capacidades ao comando de obedecer enunciados. Ler é bem mais que isso. Ler é co-construir a verdade axiomática imposta pelos textos, tarefa essa que cabe ao aluno, assistido pelo professor, e ao próprio professor.

Ler é promover um encontro de leituras: a do aluno produz um sentido; a do professor produz outro, e ambas são indispensáveis para que se dê o diálogo pedagógico, que não se dá, no entanto, apenas entre a leitura do aluno e a do professor, pois a elas cabe ao professor agregar a leitura feita pela tradição [...]. O professor traz a leitura da tradição para iluminar a leitura individual do aluno, para pôr à sua disposição critérios com que avaliar a significação do que lê (GUEDES, 2006, p.71).

Ler significa emancipar ideias, isto é, trazer à tona aquilo que faz sentido para o aluno, tendo em vista as várias leituras que realiza. Mas como o professor promove essa emancipação de ideias ao ensinar leitura? Com o intuito de microdirecionar tal questionamento, indaga-se: como o professor emancipa suas

ideias quando lê? Utiliza estratégias eficientes para realizar sua própria leitura? Utiliza estratégias para trabalhar leitura em sala de aula? Quais? Apoiar-se em modelos para ensinar leitura?

A inquietação gerada por esses questionamentos merece ser investigada, uma vez que serviram de inspiração para a formulação do objetivo geral, estando, por esse motivo, diretamente ligadas a ele. Tais indagações sugerem uma maior reflexão sobre o processo formativo inicial do professor de língua portuguesa. O acadêmico, futuro professor, constrói suas representações acerca das incumbências do papel de ensinar, o qual nem sempre se configura de forma positiva.

O fantasma do insucesso educacional é percebido de forma corrente, dentro das instituições de ensino superior, em índices, que abordam o tema educação, revistas especializadas, dissertações e teses da área etc. e, sobretudo, o que mais frustra é a experiência obtida pelo estágio curricular que, em algumas situações, é o fator complicador para que o acadêmico diga: “eu não quero ser professor”.

Diante de tal desprazimento, poder intervir na formação inicial docente, com o intuito de desenvolver uma prática social colaborativa, focalizada em resolução de problemas, figura-se uma das condições básicas para a (re)educação do próprio profissional. Portanto, urge reorientar a formação inicial visando à construção e consolidação de suas representações, aqui, em especial, as representações acerca do ensino de leitura (RICHTER, 2004).

É notável o arsenal de pesquisas que se dedicam a investigar as representações docentes como também suas respectivas áreas e objetos de interesse. Elas fazem alusão a profissionais em áreas distintas de ensino, tanto em formação inicial quanto em formação continuada. Cita-se, sob viés ilustrativo, algumas dessas pesquisas¹ — Bagetti (2007) investigou as representações de professores sobre a Educação a Distância no contexto de produção de materiais didáticos; Borin (2004) analisou as representações de escrita das professoras de

¹ Nos endereços eletrônicos abaixo relacionados, além de as pesquisas ilustrativas mencionadas, as quais foram escolhidas utilizando-se como critério a aplicação e o desenvolvimento em diferentes contextos educacionais e áreas de ensino, outras podem ser encontradas contemplando também investigações sobre as representações docentes.

<http://www.ufsm.br/ppge>

<http://www.ufsm.br/ppgletras>

http://www.pusp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html

<http://biblioteca.ucpel.tche.br/tesesimplificado/tde>

<http://www.teses.usp.br/teses>

<http://www.ppge.ufpr.br/teses>

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>

português do Ensino Fundamental; Pachalski (2004) propôs como objetivo averiguar as representações de língua inglesa como língua estrangeira, presentes nos dizeres dos professores em formação, através do processo de negação discursiva; Passoni (2004) problematizou as representações da professora-pesquisadora e de seus alunos num contexto de Ensino-Aprendizagem de língua inglesa em uma instituição de ensino superior no interior do estado de São Paulo; e, concluindo esse quadro de estudos, menciona-se ainda a pesquisa de mestrado de Achy de Almeida (2010), que fez um estudo exploratório, examinando a percepção de universitários do comportamento de leitura em Inglês como língua estrangeira.

Os trabalhos desenvolvidos por esses pesquisadores corroboram a premissa de que professores (em formação inicial ou continuada), independente da área em que atuam, precisam “acostumar-se” a refletir sobre suas ações na prática de ensino, ou melhor, refletir de forma cíclica agir – refletir – agir.

A reflexão na ação instiga o professor a retroceder no sistema anterior, na prática já conclusa. Assim, esse pensar retrospectivo permite que sejam identificadas as supostas falhas sendo estas últimas o ponto de partida para a (re)formulação de novas ações, as quais, de forma gradativa, tendem a aproximar-se de um fazer professoral que insista em condutas mais corretas, aconselháveis no exercício docente.

Esta tese, intitulada “Interferência do enquadramento de trabalho nas representações sobre o ensino de leitura no contexto de formação inicial docente sob o entendimento da Teoria Holística da Atividade”, pretende acrescentar e incitar novas discussões e reflexões acerca da temática — representações docentes — afunilando seu olhar investigativo nas representações sobre leitura.

O elo motivador desta tese é oriundo da prática de ensino como acadêmica-professora de Português como Segunda Língua, e, notoriamente, parte das inspirações afloraram do trabalho de mestrado “As estratégias de tutoramento em livros didáticos de português língua estrangeira” defendido em 2008. Neste último, o objetivo geral apresentou como propósito analisar em que medida as perguntas, distribuídas nas seções de leitura, em livros de português para alunos estrangeiros, poderiam ser classificadas como estratégias de tutoramento.

As perguntas, por sua vez, fundamentadas pela THA, são vistas como um tipo de estratégia de tutoramento, pois são empregadas com o intuito de restaurar e/ou superar dificuldades que venham a interferir nos objetivos propostos pelas tarefas.

Supõe-se que, a partir do momento que forem reparadas tais dificuldades, os alunos poderão, com mais facilidade, construir suas competências e habilidades (CAVICHOLI, 2008).

Dessa forma, tanto na prática (desde a elaboração de materiais didáticos até a atuação em sala de aula) como na proposta de dissertação, a preocupação era, primordialmente, fomentar melhoramentos como também (re)pensar sobre o processo constitutivo da atividade de leitura.

Essa prática de ensino sempre teve respaldo em projetos de pesquisa e extensão, sendo os principais desafios aprimorar os materiais didáticos elaborados para a atividade de leitura e refletir sobre os resultados decorridos em virtude da aplicação desses materiais em sala de aula (os percalços, as falhas, as frustrações vivenciadas por mim e minhas colegas atuando como acadêmicas-professoras e pelos alunos estrangeiros - hispanofalantes).

Na época, desempenhando o papel de acadêmica-professora, apesar de, desde o princípio, orientada e aconselhada por excelentes professores, com vasta experiência na tarefa de ensinar, o agir e o pensar, em alguns momentos, caminhavam rumo ao tradicional, manifestavam-se atitudes e comportamentos behavioristas, os quais podiam ser identificados sem grandes esforços.

A tendência em apresentar características de um comportamento arcaico é prova de que o acadêmico chega à faculdade com a enorme dificuldade de se livrar do velho — da cartilha, do professor ditador de regras, da leitura com interpretação singular, das perguntas com respostas do tipo “recorta e cola”, do tratamento homogêneo entre alunos e professor etc., sendo que, muitas vezes, o “velho” também consegue ultrapassar os limites do próprio contexto acadêmico, atingindo o professor-formador.

Sob esse viés, Guedes (2006) afirma:

A formação do professor é mais intensa do que a sua vida acadêmica e do que sua experiência profissional [...] Por isso, ao chegar na graduação, o aluno de uma licenciatura já viveu, pelo menos, onze anos de sua vida em contato diário e bastante diversificado com o exercício da profissão que escolheu [...] O professor acaba sendo, por causa disso, o grande responsável por sua própria formação, e é o seu discernimento na escolha do(s) modelo(s) a imitar que vai dar rumo para o seu trabalho: seleciona, entre os professores que teve, modelos de postura em sala de aula, de procedimentos didáticos, de seleção e organização do conteúdo (p. 27).

Conforme explicita o fragmento, interpreta-se nas entrelinhas que o acadêmico promove a autoconstrução de sua identidade (discurso e conduta) baseado em crenças. Barcelos (2004a, 2004b) explica que as crenças são oriundas de nossas experiências pessoais, pois são construídas a partir de nossas vivências e problemas, de nossa interação com o contexto e a capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. Por esses motivos, as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas “construtos sociais”. Sob esse olhar, entende-se que serão as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, que determinarão o dizer e o fazer do professor.

As constatações feitas anteriormente, de alguma forma, são refletidas na trajetória acadêmica do futuro professor. Nesse sentido, muitas vezes, o acadêmico, quase professor, de forma positiva e consciente, “alimenta” questões ligadas a esse tipo de problemática, obtendo como resultado disso a concretização de projetos, os quais, conseqüentemente, se materializam em trabalhos de especialização e/ou dissertação, como foi o caso do meu trabalho dissertativo “As estratégias de tutoramento em livros didáticos de português língua estrangeira” — fruto de muita reflexão sobre a conduta e o agir professoral.

Constata-se, entretanto, a necessidade de ir além. Várias experiências foram mencionadas — participação em projetos que visavam desde a elaboração de materiais didáticos, com ênfase na leitura, até a atuação em sala de aula e, posteriormente, os encontros em gabinete para reflexão acerca das representações sobre a atividade de leitura; elaboração do trabalho dissertativo, o qual atestou em suas conclusões que a leitura é vista como uma atividade de (re)produção de sentido singular e as perguntas concebidas sob um enfoque conteudista nos livros didáticos de português para estrangeiros. Salienta-se que essas conclusões confirmaram-se tanto no livro didático do aluno quanto no manual didático do professor.

Então, o passo que se pretende avançar nesta tese incumbe-se em averiguar o que os futuros professores de língua portuguesa, pensam sobre leitura, sobre os materiais didáticos de leitura, sobre as estratégias de leitura, sobre as teorias de leitura, enfim, tudo o que serviu de elo motivador para a realização desta pesquisa será compartilhado com os sujeitos investigados, professores em formação inicial do Curso de Letras de uma instituição privada do Rio Grande do Sul.

Tanto o professor quanto o futuro professor, por vontade própria e particularizada, podem mudar o modo de agir e também o de pensar, porém correm o risco de não transformarem sua vida psíquica de docentes como um todo: comportamentos, crenças, valores. Em função disso, a pura e simples reflexão frequentemente resvala, de maneira paradoxal, para a manutenção do status que ao invés de transformá-lo, esse procedimento pode degenerar em um exercício de retomada constante de significações a partir de uma perspectiva fechada e rígida – de um olhar que não é relançado de outro lugar (RICHTER, 2004).

Dessa forma, a utilização de uma metodologia interventiva (neste caso, a pesquisa-ação) é de total aceitação neste contexto, uma vez que a leitura é vista aqui como a base fundamental para o ensino de língua portuguesa. E, até onde vasculhado, foram encontrados trabalhos de pesquisa (teses e dissertações) que contemplam as representações sobre leitura (formação inicial e continuada), porém com análises em um sentido mais amplo do assunto em questão ².

Esta tese, no sentido estrito do termo, propõe-se a investigar as representações de futuros professores sobre a atividade de leitura, a partir do esquema básico da Teoria Holística da Atividade. Este esquema foi estruturado por Richter em três pilastras, que contemplam os seguintes fatores: atribuição, mediação e controle (desenvolvimento na subseção 1.2.1). Assim contextualizado, sublinha-se que a discussão recai sobre a categoria central desse modelo — os fatores de mediação.

Torna-se oportuno esclarecer que a categoria em discussão adotará também, ao longo desta escritura, o termo tutoria e/ou tutoramento. A definição de Bruner (1983) acerca do termo tutoria é a que mais se adapta ao contexto desta pesquisa, pois o define como um caso particular da mediação. Tutoria (tutoramento) e mediação não se opõem, mas apresentam certas particularidades que influenciam na postura do professor. Dessa forma, as características atribuídas à postura de tutoria aproximam-se com mais coerência das representações de leitura que se pretende averiguar.

² Para maiores informações acerca do assunto, sugerem-se alguns endereços eletrônicos para pesquisa:

http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html

<http://www.ufsm.br/ppglettras>

http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=215

<http://libdigi.unicamp.br>

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem>

O termo mediação, respaldado por teorias já cristalizadas de autores consagrados, será respeitado, pois a intenção não é substituí-lo, ao contrário, buscar-se-á oferecer respaldo para que o leitor consiga discernir sua aplicabilidade em relação às ocorrências do termo tutoria/tutoramento em situações adequadas para seu uso (esclarecimentos na subseção 1.2.1).

No contexto formativo inicial docente, deve haver a reflexão acerca das relações de interação que vinculam o professor ao aluno — introdução de novas contribuições conceituais indispensáveis para a compreensão do aluno, que executa uma tarefa; introdução de modelos de interação na forma de tutoramento indireto (presente no formato do curso, a presença da voz do professor na arquitetura das atividades) e/ou tutoramento direto (face a face, síncrono, “que pega o aluno pela mão e o conduz no decorrer do processo cognitivo”).

É visível na proposta da teoria o empenho em equacionar aproximações entre linguagem e profissionalização. Coloca em primeiro plano a construção de uma interface mediadora para a relação (educador linguístico ↔ recursos/estratégias/conceitos), considerando que a relação entre essa tríade e aquisição não tem sido até hoje convenientemente trabalhada nos atuais currículos de Letras. Por esse motivo, é destacado aqui como um dos mais importantes parâmetros para a profissionalização do professor de Línguas (RICHTER ET AL, 2009).

Grosso modo, a proposta da THA está conectada à ideia de que o professor, ainda no processo formativo inicial, precisa assumir um papel que acarrete uma determinada conduta profissional. Valendo-se desse pressuposto, Richter (2008) e Richter et al (2009) discutem o conceito de enquadramento de trabalho ligado a uma teoria sistêmica que determina a organização de práticas estando estas últimas localizadas em um sistema de trabalho.

Recorreu-se assim a uma estrutura de material didático, como enquadramento de trabalho, a qual vem sendo desenvolvida e aperfeiçoada, em consonância com os pressupostos discutidos pela teoria em questão. A opção por um enquadramento teórico-prático tem por objetivo buscar um tratamento mais distante do intuitivo e mais sistemático para a formação inicial de professores no que concerne às práticas acerca da atividade de leitura.

A respeito do conceito de enquadramento, Motta (2009) traz a seguinte reflexão:

Se existe chance de uma valoração ratificada na interferência do outro, há que se considerar a interferência professoral como essencial no processo de construção do conhecimento. Nessa relação de sala de aula, o professor precisa, então, ter compromisso em organizar situações de real construção de aprendizagem, no sentido de favorecer, impulsionar e compor uma base de trabalho consistente o suficiente para facilitar a construção de saberes. É, nesse sentido, que se aponta a necessidade de sustentar os trabalhos em um enquadramento consistente e capaz de ser reconhecido pelos aprendizes como uma sistemática promotora de promover avanços (p. 79-80).

Verifica-se, portanto, a real necessidade de o acadêmico, o futuro professor, saber moldar seu próprio sistema de trabalho, isto é, saber organizar um enquadramento consistente que atenda o processo de construção de aprendizagem como um todo. Contudo, para chegar ao todo é preciso fatiá-lo em partes, pois são inúmeras as possibilidades e atividades que fazem parte de um único sistema de trabalho. É por esse motivo que os fatores de mediação — recursos, estratégias e conceitos — ligados à atividade de leitura serão investigados com exclusividade.

A noção de sistema teorizada pela THA apoia-se na Teoria Sistêmica de Luhmann (1990). Segundo o autor, um sistema pode ser chamado de complexo quando contém mais possibilidades do que pode realizar num dado momento. As possibilidades são tantas que o sistema vê-se obrigado a selecionar apenas algumas delas para poder continuar operando.

O sistema, então, seleciona apenas algumas possibilidades que lhe fazem sentido de acordo com a função que desempenha, tornando o ambiente menos complexo para ele. Se selecionasse todas elas, não sobreviveria. Deve simplificar a complexidade para conseguir se manter no ambiente. Ao mesmo tempo em que a complexidade do ambiente diminui, aumenta internamente. Isso porque o número de possibilidades dentro dele passa a ser maior, podendo, inclusive, chegar a ponto de provocar sua autodiferenciação em subsistemas. Por exemplo, no sistema do Direito, primeiramente, diferenciou-se em público e privado, em seguida, em direito constitucional, administrativo, penal, civil etc. e assim sucessivamente. Esse processo revela a evolução (KUNZLER, 2004).

O mesmo ocorre no sistema da Educação. O professor precisa selecionar possibilidades compatíveis com a função que desempenha, se ensina língua portuguesa, deve também considerar a autodiferenciação em sistemas, pois, a partir

desse sistema maior, ensina-se: regras gramaticais, produção textual, compreensão e interpretação de textos, expressão oral etc.

Paralelo a esses sistemas, apresentam-se inúmeros procedimentos metodológicos e também inúmeras teorias de aplicação, porém sabe-se que em ambos os casos pode haver divergências quanto às expectativas que uma ou outra pretende alcançar ou, ao contrário, podem vir a se complementar.

Frente a essa situação, reaviva-se o conceito de enquadramento, pois cabe ao professor saber construir seu próprio enquadramento (caso não possua) para conduzir organizadamente as atividades dentro dos diferentes sistemas. Considerando as definições de enquadramento e de sistema, como seria o desdobramento inconsciente (ou consciente) do acadêmico sobre os fatores de mediação (recursos, mediação/estratégias de tutoramento e conceitos) na atividade de leitura?

Para atender às exigências de cada sistema, o professor precisa atentar para os seguintes pontos: a atividade em si, os objetivos da atividade *versus* necessidades dos alunos, as ações que atendam aos objetivos e às necessidades e o que se pretende atingir com as ações. Dessa forma, por julgar indispensáveis esses princípios, alia-se aos preceitos teóricos da Teoria da Atividade (doravante TA), em especial, a segunda geração discutida por Leontiev (1978), que teve como preocupação estabelecer a estrutura hierárquica da atividade — atividade, ações e operações.

O modelo organizacional da Teoria da Atividade entende a atividade humana como global, pois, segundo Leontiev, cada tipo de atividade possui um conteúdo perfeitamente definido de necessidades, motivos, tarefas e ações. Esse modo de pensar desenvolve muitas finalidades que podem auxiliar o professor no seu modo de agir.

(...) pode auxiliar nas formas de desenvolvimento do pensamento teórico; na compreensão da estrutura da atividade docente; na explicitação dos procedimentos e definições de ações e tarefas de aprendizagem para aumentar a eficácia das aprendizagens; na proposição de métodos e procedimentos de estudo e análise das práticas, em especial os contextos socioculturais da atividade, para promover a transformação de espaços institucionais (LIBÂNEO, 2004, p.22).

As finalidades propostas pela TA fazem parte de um sistema integrado, porque estão associadas a vários aspectos da atividade como um todo — antes da prática: preocupação com o respaldo teórico, preocupação com a organização do agir docente, preocupação com a elaboração das tarefas; depois da prática: preocupação com o processamento da prática de ensino e com os resultados obtidos.

O caráter global que caracteriza essa teoria serviu de sustentação para a consolidação da THA. Esta surge com o intuito de implementar a Teoria da Atividade incorporando a seus pressupostos uma tríade comportamental – pensar, agir e sentir — como também amplia seu horizonte ao negar-se a abordar a atividade social e o assujeitamento de forma restritiva, fora de valores humanos e de orientações identificatórias a papéis e grupos sociais. Essa é a razão pela qual a teoria recebe o nome de holística (RICHTER ET AL, 2006).

A parceria entre Teoria Holística da Atividade e Teoria da Atividade oferece respaldo teórico e metodológico para que se possa considerar a possibilidade de mudar um fazer para mudar um princípio, ou o próprio discurso. No caso dos participantes investigados, os acadêmicos de Curso de Letras, julga-se fundamental a inserção desses sujeitos no sistema da leitura — para pensar e agir, ora como professor, ora como aluno — a fim de (re)desenhar, ou melhor, enquadrar suas próprias ações, as quais, se preciso for, resultem em práticas pedagógicas reformuladas.

Paz (2006), apoiada em Richter (2004), acredita que somente uma dimensão holística da formação é capaz de reconstruir criticamente a vida profissional docente, levantando índices diretos e indiretos de seu pensar (crenças e saberes), sentir (sentimentos e valores) e agir (atitudes e práticas), enquadrando-os na relação complexa de ser professor.

Nesse emaranhado de concepções, devidamente conectadas e compartilhadas, retoma-se a preocupação central desta tese, que envolve a construção das representações docentes sobre o ensino de leitura, contemplando a categoria central do esquema básico da THA – fatores de mediação — arquitetados por Richter.

Respeitando a ordem de complexidade apresentada pelo esquema de enquadramento da teoria dentro dos fatores de mediação apresentam-se, primeiramente, os recursos docentes, entendidos como os recursos físicos

(materiais didáticos) utilizados para “alimentar” os processos cognitivos. Interligadas aos recursos, estão as estratégias docentes que têm como incumbência a tarefa de articular, propor um *modus operandi* para que o aluno realize as atividades de acordo com os objetivos das tarefas ou de acordo com o encadeamento apresentado pelas tarefas. E para completar a categoria central dos fatores de mediação, conta-se ainda com os conceitos docentes.

Esses componentes que integram os fatores de mediação, no decorrer da tese, serão explicados considerando os dados coletados, os quais irão subsidiar todo o processo de investigação das representações dos acadêmicos do Curso de Letras sobre a atividade de leitura em língua portuguesa. Ademais, eles também fornecerão, em parte, os pressupostos teóricos e metodológicos para a explicação dos resultados obtidos pelos acadêmicos na execução das tarefas.

1.2 Contexto da Pesquisa

Richter (2004) afirma que o acadêmico-docente quando desprovido das condições propícias para a formação de conceitos específicos em determinada área da prática pedagógica, tenta eventualmente inovar por simples intuição ou tentativa-e-erro irrefletidamente conduzida. Seu *habitus* serve de fundo para experimentação baseada em um pretense saber didático, que quase sempre se mostra mais ou menos fragmentário — tanto na relação teoria-prática quanto na arquitetura teórica da abordagem de ensinar adotada.

Essa fragmentação não se mostra clara para o estagiário nem mesmo no momento em que é chamado a refletir com colegas, assistido por docentes-supervisores, formando uma lacuna que ele leva em sua “bagagem” após concluir o curso de formação inicial. Resultado dessa pós-formação inicial: resistência em compartilhar sua prática de ensino e teorias adotadas, por isso a dificuldade em encontrar professores já formados que estejam dispostos a se tornar sujeitos de pesquisas; e a presença do fenômeno da acrasia — contradição entre o dizer e o fazer (STRACK & DEUTSCH, 2004 apud RICHTER ET AL, 2006).

Frente a esse cenário, não é raro encontrar professores recém-formados atuando na prática de ensino como meros expositores de conteúdos. Segundo Guerra (2008), o professor de língua portuguesa apodera-se da leitura e da escrita e

toma-as como avaliação, na prática em sala de aula, reforçando assim a naturalização das relações de poder, utilizando mecanismos para controlar o processo de escrita e de leitura e sustentar o discurso educacional dominante.

Esse modo do agir professoral pode ser considerado um dos fatores que influencia diretamente no desempenho linguístico do aprendente e prova disso são os resultados de 2009 publicados pelo IDEB³ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os quais apontam índices não tão favoráveis (apesar de terem apresentado melhorias) no que diz respeito ao desempenho dos alunos brasileiros em relação à atividade de leitura.

Os índices do insucesso escolar são justificados pelo professor por inúmeros motivos, dentre eles os mais frequentes são: falta de materiais didáticos, falta de infraestrutura, falta de interesse por parte do alunado, falta de apoio ao que compete à direção e à supervisão escolar etc. O professor de língua portuguesa precisa parar de desgastar-se e gastar seu tempo se justificando. Precisa ocupar-se da formação do leitor porque, “se a escola não transformar os alunos em leitores, ninguém mais o fará” (GUEDES, 2006, p. 64).

Guedes (2006) discute ainda que o professor de LP não pode ser concebido como um leitor qualquer. Ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler e não tem outro jeito a não ser observar-se aprendendo a ler. Com base nessa afirmação, é oportuno situar a preocupação em investigar: como acadêmicos em formação inicial constroem suas representações sobre o ensino de leitura considerando os componentes que integram os fatores de mediação da THA?

A interpretação e o esclarecimento de possíveis respostas para essa questão ficam, em primeiro plano, sob a responsabilidade da THA defendida por Richter (2008), o qual esclarece que a mediação é um metafator que responde pelo procedimento profissional em si, delineando o modo como será conduzido o processo de aquisição. A mediação deve (deveria) ser concebida como uma preparação prévia para a suposta prática em sala de aula, pois é neste momento que o professor seleciona e organiza os recursos, as estratégias (de tutoramento) e os conceitos que serão abordados em sala junto aos alunos.

A leitura faz parte de um processo, sendo os fatores de mediação um dos constituintes principais. Esse modo de abordar o ensino de leitura, muitas vezes,

³ Maiores explicações de como o ensino de leitura é avaliado nas escolas brasileiras podem ser obtidas no site: <http://portalideb.inep.gov.br/>.

esbarra na resistência de alguns acadêmicos, os quais não poupam palavras para desmerecer o uso de estratégias de tutoramento nas tarefas (optando por tarefas tradicionais), a elaboração de materiais didáticos (optando pelo livro didático), a seleção de bases teóricas para a prática de leitura e também a necessidade de reflexão sobre a prática.

Mesmo enfrentando a forte presença do fator “resistência acadêmica”, professores- pesquisadores sustentam, cada vez mais, a necessidade de intervir no processo formativo inicial desses futuros profissionais (não esquecendo obviamente dos professores já formados). Isso pode ser comprovado com o aumento notório de pesquisas⁴ abordando essa problemática.

Ter-se-á, portanto, com esta pesquisa, uma prévia de como a atividade de leitura (em especial os fatores de mediação que a subsidiam) é representada pelos sujeitos da pesquisa e, principalmente, será possível fazer o levantamento de inferências, suposições de como seria trabalhada tal atividade em um contexto real de sala de aula.

1.3 Relevância da Pesquisa

Como já mencionado, a preocupação desta tese recai sobre a construção das representações de acadêmicos acerca do ensino de leitura, sendo esta última concebida como uma atividade constituída a partir de um enquadramento definido. Segundo Motta (2009), enquadramento definido pode ser entendido como um processo ensino-aprendizagem vinculado às práticas, organizadas de forma consistente, que favoreçam a (re)construção de conceitos sobre aquisição bem como de consciência no que diz respeito aos detalhes do processo envolvido.

Esse trabalho formativo e parametrizado que recebe o nome de enquadramento resulta na internalização de uma série de parâmetros ordenados que configuram campo e limites de intervenção, objetivos, condições e características da atividade, direitos e deveres recíprocos na prestação de serviços e, sobretudo, a partir do lugar social ocupado, confere um senso de identidade e autoestima (RICHTER, 2009).

⁴ Para maiores esclarecimentos, consultar os sites citados em nota de rodapé na subseção 1.1.

Discute-se, portanto, a ideia de que o acadêmico em formação deve (ou deveria) pautar o roteiro de sua formação profissional por um grupo organizado que lhe sirva de referência e alvo de investimento afetivo. Apesar de clara a viabilidade dessa perspectiva, não foram localizadas pesquisas que contemplem teorias tampouco práticas de ensino definidas como enquadramento⁵.

A preocupação em intervir na formação inicial do acadêmico, por intermédio de teorias e práticas de ensino parametrizadas, é por saber o quão difícil é a conquista de nossa coerência pessoal articulando profundamente aquilo que dizemos e fazemos com aquilo que somos (PELLANDA, 2009).

No decorrer de seu processo formativo, que dura em média quatro anos, o acadêmico do Curso de Letras passa a ter conhecimento de um expressivo número de teorias e metodologias, sendo aconselhado a acatá-las como suporte para o exercício de sua futura prática profissional. Porém, dificilmente em meio a esse emaranhado de sugestões, ele tomará uma decisão coerente ao amarrar teoria e prática, porque não foi instruído para tal tarefa. Isso resulta na incoerência entre o dizer e o fazer — o conhecido fenômeno da acrasia.

Esta tese mostra-se relevante uma vez que se preocupa em orientar o acadêmico, futuro professor de LP, a tornar coerente suas escolhas (recursos, estratégias e conceitos) dentro do sistema complexo do que é ensinar — do que é ensinar leitura. Sob a inquietude dessa preocupação, entende-se que a falta de conexão entre aquilo que se necessita para nossa constituição e o que nos é oferecido afasta nossos desejos e motivações, não contemplando, dessa forma, nossas necessidades. A educação tradicional fracassou exatamente por essa falta de conexão (Ibid., 2009).

Outra relevância desta tese é salientar a necessidade de projetos que apreciem pesquisas preocupadas em dialogar, apresentando soluções para possíveis problemas, ao invés de apenas coletar dados de pesquisa com o intuito de criticá-los. Certamente, não se tem uma “varinha mágica” para preencher as lacunas que, muitas vezes, se materializam em decorrência de uma formação inicial precária, porém, sem dúvida alguma, pode-se instigar o indivíduo à autorreflexão consciente de sua própria formação e prática, concepções e valores.

⁵ Exceto pesquisas de dissertação e tese orientadas (algumas em andamento) pelo mesmo orientador desta tese.

1.4 Questionamentos da Pesquisa

O tema “representações docentes” é uma constante nos contextos investigativos, pois, cada vez mais, tem angariado estudos e debates que buscam renovar as representações acerca das práticas dos professores (em formação inicial ou formação continuada). Também, na busca de contribuir, de forma significativa, com essa renovação, esta tese debruça-se propriamente sobre as construções de representações de acadêmicos do Curso de Letras no que concerne aos fatores de mediação no ensino de leitura.

Tendo como base essa proposta, acredita-se contribuir com a área de Estudos Linguísticos, mais especificamente para a Linguística Aplicada, considerando que as mudanças paradigmáticas nos estudos da linguagem têm, atualmente, ampliado o objeto da linguística.

Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada é concebida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual e que colabora com o avanço do conhecimento teórico. Tal premissa vai ao encontro da proposta que será desenvolvida com os acadêmicos em FI, no decorrer da coleta dos dados desta pesquisa, visando a atingir a prática desses sujeitos, a partir da renovação de suas representações sobre o ensino de leitura, contemplando em especial os fatores de mediação.

Então, se antes a preocupação maior da Linguística Aplicada voltava-se para a gramática, agora, volta-se para a linguagem, fazendo com que haja uma reflexão maior, por parte dos linguistas, nas práticas de uso da linguagem, em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, relações antes consideradas extralinguísticas, e, portanto, não objeto científico para o estudo linguístico (VENTURINI, 2004).

Aqui a linguagem investigada estará representada pelos depoimentos dos acadêmicos, produzidos conforme o planejamento de execução para a coleta dos dados (detalhes no Capítulo 2 – Metodologia – Seção 2.1). O corpus, portanto, será oriundo de situações reais, motivo esse que levou a escolha pela Linguística de Corpus (doravante LC), para auxiliar na análise dos dados coletados, pelo fato de

utilizar corpora formados de textos escritos ou falados, ou seja, de exemplos genuínos de linguagem em uso (SHEPHERD, 2009).

Como a Linguística de Corpus dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas pelo computador, todos os depoimentos dos acadêmicos serão digitados para que sejam passíveis de análise. Optou-se, portanto, por dois programas computacionais (desenvolvimento no Capítulo 2 – Metodologia - Seção 2.2) — o *WordSmith Tools* (versão 4.0), criado por Mike Scott (2004/2007) e o Mapeador Semântico⁶, desenvolvido por Richter & Sardinha.

As amostragens resultantes da aplicação dos programas computacionais nos depoimentos dos acadêmicos tendem a comprovar a presença de um tipo de linguagem padronizada que correlaciona as características linguísticas e situacionais (contextos de uso) dos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, segundo Sardinha (2004), duas conclusões podem ser tiradas: a importância primordial de um corpus como fonte de informação, pois ele registra a linguagem natural realmente utilizada por falantes e escritores da língua em situações reais; e a não-trivialidade da investigação de frequência de ocorrência de traços linguísticos, pois é pelo conhecimento da frequência atestada que se pode estimar a probabilidade teórica.

A maneira de produzir conhecimentos coloca, de certo modo, em condições similares a Linguística Aplicada e a Linguística de Corpus pelo fato de ambas centrarem a construção desses conhecimentos na resolução de problemas da linguagem em situações reais de uso. Acenando para essa perspectiva, opta-se pela pesquisa-ação como abordagem metodológica, ou melhor, como abordagem de trabalho do tipo “plano de fundo”, a qual oferece todo o embasamento organizacional para que a coleta dos dados (neste caso, os depoimentos) qualifique-se como um processo de prática social e reflexiva, possibilitando aos sujeitos investigados (os futuros professores de LP) avançar rumo à emancipação profissional, uma vez que esse procedimento instiga-os à autorreflexão consciente sobre suas práticas.

De acordo com Richter (2000a), a pesquisa-ação, abordada sob o viés epistemológico, torna-se uma prática específica da formação docente, ou seja, um componente que passa a fazer parte do processo formativo do acadêmico, contribuindo com o papel de estruturador das condições, nas quais o futuro

⁶ Disponível em <http://corpuslg.org/tools/mapeamento/>

professor de LP irá operar e integrar seus conceitos e crenças bem como suas representações docentes (discursos de formação e supostas práticas).

Assim, considerando a problemática da inexistência de iniciativas por parte dos atuais currículos de Letras em abordar noções de enquadramento de trabalho (neste caso, a relação dos fatores de mediação e ensino de leitura) no contexto de formação docente inicial, decide-se pela THA como pressuposto teórico centralizador para sustentação e fundamentação dos dados analisados. Certamente a esta última coligar-se-ão outros aportes teóricos imprescindíveis para a realização de uma interpretação consistente e convincente acerca dos dados, sendo a TA sua principal aliada.

A Teoria Holística da Atividade tende a centralizar as preocupações na superação das dificuldades quanto ao entrosamento dos sujeitos (acadêmicos de LP em FI) que agem conjuntamente e privilegia as indagações (o que pensam? que representações constroem?) sobre a construção de sistemas de atividade regidos por seus próprios membros, que, basicamente, compartilham o mesmo papel social e, em acréscimo, empenham-se em reverter uma situação crônica de ingerência de outros sistemas — o que acaba por esvaziar o senso de identidade e mesmo de relevância social da classe profissional (Id., 2009).

Conforme contextualizado, os objetivos do projeto serão operacionalizados pelas perguntas de pesquisa ordenadas abaixo. Essas perguntas obedecem a uma ordem hierárquica de encadeamento, uma vez que a obtenção da resposta da primeira influenciará diretamente na resposta da segunda pergunta e assim sucessivamente.

Tendo como base o parágrafo anterior, explica-se tal preocupação em ordenar cuidadosamente as perguntas de pesquisa assim como os objetivos (serão apresentados posterior às perguntas) pelo fato de considerá-los fundamentais a esta proposta de tese, pois têm por finalidade guiar e orientar o pesquisador rumo ao caminho que deverá percorrer para desvendar os problemas de pesquisa propostos. Considera-se, portanto, que a má-formulação desses itens pode “desviar” o sujeito investigador do verdadeiro propósito de sua pesquisa. Motivo esse que os fazem ser abordados em primeiro plano.

1. Como os nódulos de interesse selecionados nos depoimentos dos acadêmicos representam os componentes (recursos, estratégias e conceitos) dos fatores de mediação no que diz respeito ao ensino de leitura?
2. Com base no índice de força estatística marcado nas colunas do mapeador semântico, em que medida os componentes dos fatores de mediação estão interligados à atividade de leitura?
3. Considerando o ensino de leitura e seus respectivos fatores mediacionais, quais conceitos se mostram emergentes na área de formação inicial docente e como são interpretados pela Teoria Holística da Atividade?
4. Quais indícios permitem perceber se a proposta desenvolvida, a partir do enquadramento de trabalho, teve influência na construção das representações dos futuros professores de Língua Portuguesa rumo ao que se considera como viável/recomendável para o ensino de leitura em língua materna?

A partir dessas perguntas de pesquisa, são delineados os objetivos desta tese:

Objetivo Geral

Investigar em que medida o enquadramento de trabalho interfere na construção das representações sobre o ensino de leitura em contexto de formação inicial docente sob o entendimento da Teoria Holística da Atividade, com o intuito de sensibilizar os graduandos ao valor reflexivo-heurístico de suas experiências para fins de capacitação.

Objetivos específicos

1. Verificar a representatividade dos fatores de mediação na construção das representações dos acadêmicos em formação inicial no que diz respeito ao ensino de leitura.

2. Averiguar se ocorre integração de forma consistente, em contexto de formação inicial, no que diz respeito às tomadas de decisões metodologias e os referenciais teóricos compatíveis.

3. Investigar os conceitos que se mostram emergentes, em relação ao ensino de leitura e seus respectivos fatores de mediação, na área de formação inicial docente e como são interpretados pela Teoria Holística da Atividade.

4. Averiguar se um trabalho de enquadramento é capaz de influenciar na construção das representações dos futuros professores de Língua Portuguesa rumo ao que se considera como prática desejável/aconselhável para o ensino de leitura em língua materna.

Apresentados os objetivos, entende-se que a presente pesquisa enquadra-se em um estudo quali-quantitativo — quantitativo por fazer referência a resultados que serão expressos em números e tabelas, conforme exigem os programas computacionais utilizados para analisar os dados; qualitativo uma vez que se busca entender e interpretar os resultados que são socialmente construídos, permitindo assim, a manifestação de considerações mais subjetivas e particularizadas.

A fim de atender às exigências deste estudo, alguns instrumentos de pesquisas serão adotados. Os depoimentos, nos quais estarão materializados os discursos dos sujeitos da pesquisa. Em trabalho de gabinete, esses depoimentos serão digitados pela professora-pesquisadora, pois só assim poderão passar pela análise dos programas computacionais.

Considera-se o acompanhamento longitudinal na coleta dos dados um fator positivo, uma vez que serve para fortalecer os laços de aproximação e até mesmo de confiança entre sujeito-pesquisado e sujeito-pesquisador. Além disso, permite ao pesquisador ter uma noção prévia das representações sobre o ensino de leitura a

fim de que possa verificar posteriormente (na análise definitiva dos dados) se as discussões e práticas, oriundas dos encontros de pesquisa, estarão presentes na escritura dos depoimentos dos acadêmicos.

Além de os depoimentos, como instrumento principal, serão gerados instrumentos de triangulação. Será aplicado um questionário diagnóstico com a finalidade de conhecer o que os acadêmicos em formação pensam acerca de dois pontos teóricos fundamentais — ensino de leitura em língua materna e formação inicial de professor. Ainda como instrumento de triangulação será solicitado aos acadêmicos a elaboração de materiais didáticos com ênfase na leitura. Nestes últimos, poderá ser feita a confirmação se, de fato, os acadêmicos aplicaram na prática de elaboração, as teorias e os conceitos sobre leitura discutidos no decorrer dos encontros.

2. Organização da Tese

O presente estudo está organizado em três capítulos. O capítulo I é dedicado à revisão da literatura. Nesse encontram-se as bases teóricas que fundamentam esta tese. Num primeiro momento, seção 1.1, será discutida a Teoria Holística da Atividade e seus princípios de enquadramento. A seção 1.2, por sua vez, encarregar-se-á de apresentar a segunda geração da Teoria da Atividade, tratada por Leontiev. Na seção 1.3, serão apresentadas algumas definições sobre o conceito de representações docentes e representações sobre o ensino de leitura na perspectiva de diferentes autores. Encerrando este capítulo, na seção 1.4, serão tecidas considerações sobre o ensino de leitura bem como as bases teóricas que fundamentam a elaboração de um exemplo parametrizado de material didático, com ênfase na leitura.

No capítulo II, são apresentados os procedimentos metodológicos. Nesse será justificada a opção pelas metodologias pesquisa-ação e Linguística de Corpus. Na seção 2.1, serão explicados os preceitos teóricos da pesquisa-ação e os procedimentos de planejamento e coleta dos dados. Na seção 2.2, interligados aos esclarecimentos teóricos da Linguística de Corpus, serão apresentados os

programas computacionais — *WordSmith Tools*, versão 4.0, dando ênfase às ferramentas *WordList* e *Concord*, e o Mapeador Semântico — os quais serão utilizados para a execução da análise quantitativa do corpus.

No capítulo III, com o auxílio do aporte teórico, será realizada a análise e a discussão dos dados, com o intuito de que sejam encontradas respostas para as perguntas de pesquisa apresentadas na seção introdutória.

Por fim, serão tecidas as considerações finais. Será apresentada uma síntese dos principais resultados e as conclusões mais relevantes resultantes do desenvolvimento desta pesquisa, ressaltando, sobretudo, as contribuições deste estudo em contextos de formação inicial bem como suas limitações e as perspectivas de continuidade da presente pesquisa.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

1 Bases Teóricas da Teoria Holística da Atividade

Este capítulo tem por finalidade discutir o embasamento teórico que fundamentou esta pesquisa desde a sua origem — surgimento do problema, seu contexto, sua relevância em investigá-lo, a elaboração do projeto — todos esses aspectos pensados, discutidos e materializados primeiramente pelo viés da THA.

A Teoria Holística da Atividade, atrelada aos preceitos que reúne em sua base de formação, apoia praticamente todo o processo organizacional desta investigação (suporte teórico-metodológico). Assim, por ser concebida como teoria de base, considera-se relevante que o leitor conheça inicialmente a THA com o intuito de facilitar o entendimento das demais teorias que se unem a ela e também a compreensão da análise dos dados.

Além disso, é importante reforçar que a THA, desempenhando o papel de teoria de aplicação, visa a auxiliar, primordialmente, na averiguação de resultados genuínos em relação às representações sobre ensino de leitura no contexto de formação inicial docente — proposta norteadora deste estudo de tese.

Assim justificado, na seção 1.1, será apresentada a primeira versão da THA. Posteriormente, na subseção 1.1.1, será discutida sua segunda versão, na qual se dará ênfase ao esquema básico de enquadramento, sendo este último explanado na subseção 1.1.2.

1.1 Teoria Holística da Atividade: primeiros passos

O projeto de pesquisa e extensão intitulado “Rumo a uma concepção holística de formação docente”, proposto por Richter em 2004, registrou os primeiros resultados investigativos acerca do tema “conceitos de acadêmicos-docentes em contexto de formação inicial”.

Por se tratar de um projeto de pesquisa e extensão, respectivamente, foram estipulados objetivos que contemplassem ambos os aspectos.

- criar um curso experimental de leitura em português como segunda língua, comunicativo, sócio-cultural e no formato matricial, voltado especificamente a hispanofalantes latinos;
- ministrar o referido curso à clientela interessada, empregando os fatos didáticos gerados ao longo do curso para corrigir ou aperfeiçoar quaisquer aspectos da proposta didática;
- investigar linearmente, em diários de acadêmicas-docentes, processos discursivos-cognitivos de reflexão sobre produção de materiais e recursos de PPE-Leitura, em um contexto de formação inicial, no empenho de acompanhar e tentar explicar avanços, impasses ou retrocessos na integração teoria-prática;
- investigar discurso-cognitivamente, no mesmo corpus supramencionado e empregando outras fontes de dados complementares se necessário, a formação de conceitos de acadêmicas-docentes em ensino de PPE-Leitura em um contexto de formação inicial, no enquadre de uma concepção sócio-cultural de funcionamento da competência comunicativa (RICHTER, 2004, p.16).

Tendo em vista os objetivos propostos, fica visível a preocupação por uma formação docente holística que oriente o acadêmico em formação inicial a equacionar o elenco de suas escolhas didáticas em um esquema global consistente com uma abordagem clara de ensinar-aprender. Verifica-se também, como preocupação, a necessidade de o acadêmico saber definir as bases terminológico-conceituais para que possa conduzir um trabalho mais profícuo de reflexão crítica.

Grosso modo, a proposta se resume em considerar contexto de ensino, no caso do projeto, o ensino de português para estrangeiros, e a formação de conceitos de ensino de professores em FI. Segundo Richter (2004), apartar contexto *versus* formação só leva o professor a reconhecer suas limitações em adotar certas abordagens (devido à sua formação profissional), as limitações das teorias e do sistema de ensino, quando não tenta aplicar as teorias em um contexto inadequado a elas, frustrando-se quando da prática e da análise dos resultados.

A operacionalização desse projeto pôs em execução a primeira versão da THA. Esta primeira versão reúne em sua base teórica o Modelo da Mente Comum de D'Andrade⁷ (1987), o qual consiste de um esquema cognitivo composto pela imbricação, inferível discutidamente, de percepções, crenças, sentimentos, desejos, intenções e decisões compartilhados intersubjetivamente por determinado grupo social.

⁷ Denominação original *Folk model of the mind*.

A primeira versão da THA incorpora também o modelo de análise do discurso de Gee (1999). Na percepção deste autor, a linguagem nos permite verificar os conceitos de mundo dos indivíduos e entender suas crenças e valores, dentro de um determinado contexto social (PAZ, 2006).

De acordo com Motta (2009), complementando as bases teóricas dessa primeira versão, a THA apoia-se ainda na Teoria da Atividade (para organizar seu quadro de ação) e na pesquisa-ação. Ambas são adotadas como abordagem de trabalho, uma vez que a THA considera a participação de todos os sujeitos envolvidos e está voltada para a resolução de problemas internos de um determinado grupo.

Fica claro que um enquadramento dessa natureza implica considerar o sujeito-docente na íntegra: cognição + comportamento + sentimento. Com base nessa perspectiva, observa-se a necessidade de alterar a concepção clássica de pesquisa-ação, que passa de metodologia a abordagem. A partir do momento em que se dá este deslizamento epistemológico, a pesquisa-ação contribui também como fundo organizador do contexto em que o professor situa, ao mesmo tempo, seus conceitos, seu fazer e seus valores, emanados do jogo de representações identitárias que põe em jogo quando assume seu papel (Op.cit. 2004).

Dessa forma, percebe-se que a proposta da THA traz em sua essência a “inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional” (RICHTER ET AL, 2006, p. 909). Então, com o intuito de testar sua eficiência, ela foi aplicada durante três anos (2004 a 2006), em contexto de formação inicial (atividade-foco: o ensino de português para estrangeiros), na UFSM, por intermédio do projeto “Rumo a uma concepção holística de formação docente”, empregando, como instrumental de controle de formação, *checklists* da teoria para formatar diários de acadêmicas-docentes (PAZ, 2006). Os resultados dessa pesquisa⁸ mostraram-se animadores, contribuindo para a consolidação da Teoria Holística.

Em virtude da consolidação da THA, decidiu-se prosseguir com este trabalho, o qual veio trazer um novo problema. A participação ativa nesse projeto, como aluna-mestranda, permitiu-me vivenciar tal problema, só que desta vez no papel de professora-orientadora-pesquisadora.

⁸ Esta pesquisa estava vinculada ao projeto de doutorado da professora Dioni Maria dos Santos Paz sendo sua tese defendida em 2006 e intitulada “Formação de conceitos de ensino de leitura em Português como Segunda Língua”. Neste trabalho, eu e mais duas colegas (na época, acadêmicas - docentes do Curso de Letras da UFSM) éramos os sujeitos da pesquisa. Elaborávamos os materiais didáticos, ministrávamos as aulas e escrevíamos os diários após a prática em sala de aula.

Se, por um lado, foi possível perceber que a base para a modificação profunda e estável do docente é fruto do trabalho persistente visando à transformação da conduta, por outro lado, as pesquisas recentes não haviam revelado em que medida pode-se contar com a adesão do acadêmico-docente para essa reformulação visceral do agir educativo (RICHTER ET AL, 2006).

A atitude do abandono e a resistência recalcitrantemente à adoção de uma abordagem comunicativa de duas acadêmicas de Letras, que passaram a participar do projeto, por opção, levaram a reformular e refinar a hipótese inicial da Teoria Holística sobre formação docente — que passou a enunciar-se como segue: “em um contexto de formação continuada, a mudança de conduta docente não se processa da reflexão insistente para a ação, mas da ação insistente para a reflexão, ressalvada a formabilidade, inestipulável a priori, do candidato” (Ibid., 915).

A discussão dessa hipótese gera a segunda versão da THA. Buscam-se, portanto, nesta segunda versão, respostas para questionamentos em relação ao lugar (papéis sociais) do sujeito-professor na realidade (representa seu próprio perfil? representa alguém ou alguma coisa? procura seu lugar no Outro?).

1.1.1 Teoria Holística da Atividade: aperfeiçoando seus passos

Conforme altercado na seção anterior, pode-se afirmar que, através de um trabalho persistente, é possível transformar a conduta docente, desde que seja levado em consideração o contexto de ensino e a formação de conceitos. No entanto, esbarra-se em um novo problema sendo este já diagnosticado por Richter, desde 2006, o qual notou a necessidade de reformular a THA para que ela pudesse dar conta, ou melhor, pudesse tentar explicar, posicionar-se diante desse mais novo desafio.

Dessa forma, apresenta-se aqui a grande questão que norteia as discussões da segunda versão da THA: qual o lugar do professor na realidade?

A base de formação da segunda versão da THA recebe influência da teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann (1980) e do paradigma da complexidade de Gregory Bateson (1986). De acordo com Luhmann, a sociedade somente poderia ser investigada por uma teoria que parte dos sistemas sociais, pois as demais teorias sociológicas não apresentam subsídios para enfrentar os avanços e a

complexidade social moderna. Verifica-se que cada sistema forma parte do meio dos outros sistemas. No entanto, os sistemas entre si não se percebem como sistemas, senão como aquela parte da complexidade que não se reduz com ajuste ao código e aos programas próprios (TRINDADE, 2008).

A divisão da sociedade em sistemas possibilita a aplicação de conceitos específicos para as mais variadas áreas. Essa divisão da sociedade em sistemas é permitida pela confrontação dos sistemas com o seu entorno. Dessa confrontação resulta uma seleção dos elementos que pertencem ao sistema e a refutação dos elementos que não se enquadram no seu código seletor. Essa delimitação dos sistemas sociais – ou sistemas de segundo grau dentro do sistema social – permite a verificação dos seus elementos específicos, possibilitando seu estudo destacado sem interferências de elementos estranhos à suas comunicações (Op. cit. p.32-33).

Entende-se, com base no fragmento, que a organização da sociedade em sistemas permite ao pesquisador observar seu objeto de estudo de forma mais clara e livre das influências dos demais sistemas. A escolha por essa perspectiva sistêmica pode influenciar diretamente nas escolhas realizadas pelos indivíduos, uma vez que diminui o risco deste último decidir por algo que seja de fato pouco relevante na medida em que busca suprir suas necessidades.

A intenção, portanto, não é isolar os sistemas entre si, mas sim convencer o sujeito de que primeiramente ele precisa se autoidentificar (qual seu papel social? suas atribuições? suas expectativas?) dentro do seu próprio sistema a fim de que tenha condições de interagir com os demais, sem que sua identidade torne-se alvo de ameaça ou alienação de outrem.

Concordando com esses ideais, a versão 2.0 da Teoria Holística da Atividade empenha-se em fomentar questões relacionadas à construção de um sistema autônomo para o profissional “professor”. Ela apropria-se da noção de sistema discutida por Luhmann (1995), no entanto, diferencia-se deste no que concerne ao funcionamento dos sistemas sociais unicamente por autopoiese, não admitindo que interfiram diretamente uns nos outros em decorrência de relações de força, ao passo que a concepção holística concebe os sistemas autopoieticos⁹ e alopoieticos¹⁰.

⁹ O sistema é dito autopoietico quando se reproduz autonomamente, guiando-se por meio de código sistêmico próprio. Sendo assim, pode-se falar em fechamento normativo, autorreferencial ou operacional.

¹⁰ O sistema é dito alopoietico quando caracterizado, não por um fechamento, mas por uma abertura normativa. Isso porque sua reprodução normativa se dá pela abertura às interferências das diversas

O professor de línguas enquadra-se em um sistema alopoiético. Enquanto que os profissionais emancipados (nutricionista, médico, advogado, fisioterapeuta etc.) de um sistema autopoiético são reconhecidos por suas expectativas normativas (e não pelas referências pessoais), associadas ao papel que desempenham, os professores são reconhecidos por suas características pessoais.

Na maioria das vezes, o “bom professor” é aquele de quem o aluno gosta; de quem o familiar gosta, ou melhor, que ganha a simpatia dos alunos e seus pais. Expectativas normativas? Aqui pouco importam, pois busca-se no professor sua cordialidade, não o que ele sabe e/ou pode ensinar (expectativas cognitivas). Retoma-se a tese norteadora da segunda versão da THA: qual o papel do professor na realidade?

Ilustra essa tese o quadro de licenciatura em Letras, profissão alopoieticamente constituída.

Sem regulamentação, sem reserva jurídica de mercado de trabalho, sem um perfil de atribuições, competência e ética, o educador linguístico não dispõe de (ao menos) um know-how profissional de consenso (enquadramento). A atuação que dele se espera, e por ele internalizada, caracteriza-se pela perda do senso finalístico — o motivo de seu trabalho seria, em situação ideal, autopoiética, a aquisição de competência comunicativa pelo cliente, construída em longo prazo e com a indispensável colaboração e empenho deste último. Entretanto, o desvio aos meios muda tudo. Em primeiro lugar, apaga do horizonte do profissional e do cliente a relação normativa (no sentido de acarretamento cientificamente fundamentado) entre o ato linguodidático e o progresso da aquisição, ou seja, entre ensino e aprendizagem. Desacoplados fins e meios, estes degeneram para a gratificação imediatista. A didática resultante, situacional e pseudoconceitual, alimentam a expectativa de gratificar o aluno pela atividade didática em si mesma. O professor é considerado bom se o aluno *gosta das aulas*. Não se trata de ponderar se houve ganhos (em que progrediu? quanto progrediu?) decorrentes da prestação de serviços (RICHTER, 2010, p. 04).

Tendo em vista essa citação, conclui-se que o professor, licenciado em Letras, precisa passar a ser visto como um profissional da linguagem, sendo sua prestação de serviços decorrente da ação de ensinar língua — seja ela materna ou estrangeira. No entanto, para tal transformação necessita definir seu papel social a fim de que possa ocupar o lugar que lhe é de direito na realidade, senão continuará

determinações do meio ambiente. Ocorre a sobreposição de diversos códigos, impedindo a formação de uma identidade sistêmica própria. Logo, num sistema alopoiético, pode-se afirmar que as fronteiras entre o sistema e o meio ambiente social, não só enfraquecem, elas desaparecem.

sendo, em seus horários “vagos”, o professor de Ensino Religioso, Educação Física, Matemática, o Psicólogo, o atendente da biblioteca ... e até o Amigo da Escola.

Essa transformação inicia-se dentro do seu próprio sistema (mesmo sendo alopoiético) — definindo papel e lugar social. Exercer atitudes de autoconfiança e respeito a si próprio é fundamental, uma vez que pessoas de outros sistemas se acham com o direito de julgar e prescrever o comportamento e o *know-how* de quem parece atuar numa “terra de ninguém” (STEINHILBER, 1996).

Maturana (1998, p. 62) afirma que “somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é em congruência conosco, e quando esta congruência se perde, não somos mais”. Relacionando as palavras do autor com a problemática em questão, infere-se que há a necessidade de trabalhos e propostas de pesquisas que insistam na construção/formação de um sistema autopoietico para a classe docente.

Muitas vezes, ocorre de o professor não querer mais ser professor antes mesmo de iniciar sua caminhada docente, pelo fato de não se (re)conhecer no meio (sistema) em que, por opção, escolheu atuar. Por isso a importância da realização de pesquisas ainda no contexto de formação inicial, no entanto, tem-se ciência de que tal iniciativa não é suficiente para a conquista da dignidade profissional (emancipação profissional é antes de tudo uma questão jurídica, como o foi para tantas outras profissões que hoje regulamentadas gozam da prerrogativa de definirem seu território privativo de atuação).

Muitos jovens concluem o ensino médio e prestam vestibular, optando por cursos de licenciatura. Parte deles faz essa escolha porque querem ser professor, e a outra parcela justifica sua opção, alegando que os cursos de licenciatura são os caminhos mais fáceis de ingressar no meio acadêmico. Porém, quando inseridos no contexto formativo (independente da opção), nem sempre essa vontade mantém suas vicissitudes como fora no momento da escolha ao ingressar em um curso de licenciatura.

Como membro integrante desse sistema de formação, o acadêmico, muitas vezes, se autorrotula, pois, frequentemente, ouve comentários do tipo: “você não tinha outra profissão pra escolher”; “professor ganha pouco e passa muito trabalho”. Essas colocações, um tanto invasivas, são feitas por pessoas/profissionais de outros sistemas, porém, algumas vezes surpreendem, porque partem dos próprios professores este tipo de comentário/conselho.

O rótulo “eu quero ser professor” aliado à falta de professores-profissionais da linguagem e, sobretudo, de professores-formadores, que promovam discussões sobre a possibilidade de o professor formado em Letras ter sua profissão emancipada (construindo assim um sistema autopoietico), agrava ainda mais as incertezas do acadêmico em seguir e concluir sua formação.

Vulneráveis às críticas, aos comentários e a uma formação centralizadora, os acadêmicos encontram sérias dificuldades em identificarem-se com a profissão escolhida. Isso acarreta certa resistência nas mudanças de condutas didáticas e também dificulta o processo que vai em direção à definição de seu papel social e o lugar que almeja conquistar em sua realidade profissional.

Essas sérias consequências foram batizadas por Richter et al (2006) como “paradoxo da formabilidade”, que se caracteriza basicamente como a situação paradoxal de se trabalhar formação inicial docente com acadêmicos cujo processo de identificação à profissão não pode ser estabelecido a priori (devido ao alto risco de acrasia, ou seja, de o aluno se limitar à emissão de um discurso de fachada apenas para agradar ao orientador), mas somente a posteriori, ao se constatar retrospectivamente no acadêmico uma mudança palpável no comportamento, a qual passa a se mostrar fiel ao enquadramento do profissional formador.

Esse paradoxo é devido à ausência de lugar na relação imaginário-simbólico (formador como modelo acionador do Ideal do Ego) capaz de deflagrar um genuíno processo identificatório. Em não havendo esse lugar, o desejo do professor (de “ser professor”) apresenta séria dificuldade de ancoragem.

Disso geralmente decorre que o professor aliena seu desejo ao de um Outro que lhe dê segurança (o especialista das editoras e da mídia, o líder de um grupo acadêmico influente, os órgãos governamentais e seus agentes — todos com seu apelo superegótico) e renuncia ao próprio desejo (RICHTER ET AL, 2006).

Obviamente não se pretende absorver o problema considerando seu âmbito limítrofe de abrangência, nem aconselhável seria tal procedimento investigativo, uma vez que são muitas as perguntas de pesquisa aguardando respostas, as quais, considerando tal amplitude, atingiriam apenas uma análise superficial.

Dessa forma, a ambição maior desta tese recai sobre o enquadramento de trabalho, concebido como um conjunto articulado dos fatores constitutivos de uma atividade laboral na sua relação reflexiva que valoriza os profissionais da linguagem, sua clientela e, principalmente, a relação de ambos com a sociedade.

O conceito de enquadramento (característica primordial das profissões emancipadas) está relacionado às discussões sobre construção da identidade profissional. Motta (2009), citando Aguirre et al (2000), ressalta que a identidade envolve um vasto conjunto de experiências internalizadas, as quais abrangem desde a visão de mundo, incluindo crenças e valores, até sua possível exteriorização em escolhas e comportamentos. Em suma: o enquadramento de trabalho tem influência direta na escolha dos papéis sociais do profissional bem como no lugar que está disposto a conquistar.

Valendo-se da relevância desse conceito, o enquadramento de trabalho aqui proposto contemplará a atividade de leitura (língua materna), no contexto de formação inicial em um Curso de Letras, focalizando em específico o metafator intermediário que constitui o esquema básico de enquadramento da THA — fatores de mediação que se subdividem em recursos, estratégias e conceitos.

Assim, verificando a necessidade de maiores esclarecimentos acerca do esquema básico de enquadramento da THA, dedicar-se-á a subseção 1.1.2 para tal propósito. Das três pilastras que constituem o esquema, apenas a categoria intermediária (fatores de mediação) será detalhada. Esta última é considerada a peça-chave para a análise e discussão dos dados, motivo esse que descarta apenas um entendimento superficial. As demais pilastras (fatores de atribuição e controle) serão acompanhadas de explicações sucintas.

1.1.2 Esquema básico de enquadramento da Teoria Holística da Atividade

O esquema básico (ver Quadro 1 – pg. 53) de enquadramento de trabalho da THA está organizado em três pilastras, nas quais se assentam três metafatores, a saber: atribuição, mediação e controle.

Segundo Richter (2010), o primeiro conjunto — metafator de atribuição — abrange as variáveis centradas nas noções de papéis sociais, espaços institucionais (onde a atividade é exercida), atribuições (que tarefas são previstas), competências (em que bases curriculares e jurídicas a atividade é exercida), modelos de conduta (que padrões de comportamento são esperados, em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais pessoas), referência e pertença grupal.

Somam-se ainda a essas variáveis a modelagem do papel social (identificação, introjeção e acoplamento) e as práticas autodefensivas de estabilização e preservação do papel no ecossistema social.

O fato de as Licenciaturas, por falta da devida regulamentação por lei federal e da criação de um órgão de gestão autárquica (Conselho Profissional), não terem a profissão exercida dentro de um sistema autopoietico (exceto o profissional de Educação Física, emancipado em 1998) contribui para que essas variáveis, na maioria das vezes, sejam esquecidas pelos docentes. Para que pensar em um enquadramento de trabalho, em um papel social, nas competências que competem à atividade exercida, se o lugar que esse docente ocupa também aceita/permite que pessoas formadas em outras áreas “simulem” o papel social que cabe exclusivamente ao profissional Licenciado, em sua específica área de formação, exercê-lo?

Um exemplo desse cenário, que chega a ser tão hilariante quanto nefasto, são os alunos estrangeiros de intercâmbio que chegam ao Brasil e ganham seu dinheiro extra, “lecionando” em Cursos de Línguas (situação extremamente oposta aos alunos brasileiros que vão para o exterior). Alunos estrangeiros sem formação e, muitas vezes, nem alunos de Cursos de Licenciatura são. No entanto, “abocanham” o espaço de um professor formado e especialista, que levou em média de quatro a seis anos para se preparar e obter um diploma e um título de especialista.

Esse tipo de situação não se equipara à das profissões emancipadas. Por exemplo, considerando a hipótese de um médico cardiologista faltar a uma cirurgia marcada, não acontece de ele ser substituído por um médico oftalmologista (embora esta seja uma situação visivelmente análoga à de um professor de dada disciplina que dê aula de “tudo” se faltarem professores das demais áreas). Resolução para o problema hospitalar: ou a cirurgia é remarcada, ou outro médico, desde que também cardiologista, conduz a atividade (assume a cirurgia). No entanto, esta última

possibilidade é bastante remota: na maioria dos casos, o procedimento cirúrgico é remarcado, e cabe ao paciente, como o nome alude, ter “paciência”.

Apontada a discrepância conceitual no que diz respeito às variáveis do metafator atribuição entre as profissões enquadradas em um sistema autopoiético daquelas que não participam dele, nota-se a necessidade de uma distinção mais precisa entre educação como mera função e, por outro lado, a escola como um dos dispositivos possíveis para concretizá-la como exercício profissional diferenciado.

Segundo Richter (2009), a mera reflexão sobre práticas não normatizadas na forma da lei esbarra no fato (e problema) de tentar apoiar a (re)construção de conceitos em expectativas cognitivas — que não resistem (e se dobram) a contrafaticidade, isto é, em suas práticas, as normas impõem-se e desqualificam os fatos que nelas não se ajustam.

Cabe ainda complementar que as profissões não regulamentadas na forma da lei federal e, portanto, desprovidas de identidade e estatuto próprio, assentam-se sobre uma espécie de “entrelugar”, comumente associam-se a crenças que devem ser “controladas” ou supervisionadas por categorias profissionais outras.

Esse entrelugar não está associado a um diferencial reconhecido de competência e suas formações discursivas constituem-se exogenamente (exogenia discursiva). Os fins (benefícios) dissipam-se para dar lugar aos meios em si mesmos (= desvio aos meios). Vulnerável quanto à crítica e desqualificação, este profissional é o alvo por excelência das práticas discursivas questionadoras da competência e legitimidade (RICHTER ET AL, 2011).

O ideal seria que o profissional de línguas também fizesse parte de um processo reflexivo conduzido em lugares sociais legalmente ordenados que se assenta em expectativas normativas — que se impõem a fatos contrários ilegítimando-os discursivamente ou mesmo apagando-os, ou seja, em suas práticas, novos fatos impõem-se e desqualificam as regras até que estas se ajustem.

Dessa forma, em última análise, conclui-se que a construção da identidade profissional é um complexo em que o indivíduo interpelado como sujeito, no empenho de ocupar lugar(es) no campo discursivo, assume nos enunciados posicionamentos relativamente a valores, conceitos e condutas, nas quais o sujeito exerce um papel (RICHTER, 2008).

A pilastra intermediária (ver Quadro 1 – pg. 53), por sua vez, apresenta o metafator mediação, subdividindo-se em recursos, estratégias e conceitos. Tendo definido seu papel(is) social(is), o professor necessita de subsídios para desenvolver tarefas inerentes à atividade social que irá desempenhar. Neste caso, o metafator mediação englobará os fatores situacionais do ato linguodidático¹¹, enfatizando seus aspectos instrumentais e teleológicos (da teoria à prática).

Recursos são meios concretos à disposição do profissional e do cliente, desde aspectos do contexto de ensino, como espaço físico, com seus componentes e propriedades, passando por artefatos educativos, como material impresso e outros objetos de aprendizagem, até o próprio material linguístico selecionado para integrar as tarefas e converter-se em *input* ativo da Zona de Desenvolvimento Proximal¹², abreviada por ZDP (Id., 2010).

Para esse fator, o *input* desempenha papel fundamental pelo fato de o conceito de enquadramento da THA primar pelo viés da aquisição instrucional. Esta, para obter êxito, depende da qualidade da interação verbal entre aprendiz-professor (instrutor). Então, se a comunicação oferecer respaldo para o aluno expressar aquilo que deseja, o resultado será um *input* compreensível, o qual favorecerá a negociação de sentido diante dos mal-entendidos ou incompreensões. Sintetizando: é essencial que o professor-instrutor saiba interagir com o aluno, dando o apoio estratégico que ele necessita, e na medida que necessita (RICHTER, 2010b).

Krashen (1982) alega que a hipótese do *input* prevê uma única forma de se adquirir a língua: compreendendo mensagens, isto é, recebendo *input* compreensível. Para o autor, se entende uma língua somente quando se aprende sua estrutura. Mas como entender a estrutura de uma língua ainda não adquirida? A resposta para esse aparente paradoxo é: usa-se mais do que a competência linguística. Usa-se o contexto, o conhecimento do mundo, as informações extra-linguísticas para auxiliar no entendimento da língua a ser adquirida.

¹¹ “A interface ações-operações que se estabelece no contrato didático e se expande constantemente pode ser considerada grosso modo como a Zona de Desenvolvimento Proximal em que trabalha o profissional da educação linguística, ou o campo abstrato em que a intervenção do docente materializa o (por nós denominado) ato linguodidático” (RICHTER, 2008, p.66).

¹² “Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1994, p.112).

A abordagem desses fatores fica sob responsabilidade do professor *designer*, que irá selecionar e/ou produzir os recursos docentes a fim de que possa empregar o *input* das tarefas para trabalhar micro-habilidades específicas (objetivos específicos), ou algum tipo de conhecimento (declarativo, procedural, conceptual etc.) pertinente ao tipo de habilidade trabalhada.

Sumariza-se afirmando que a escolha dos recursos feita pelo professor é um dos critérios indispensáveis para que o aprendiz adquira a língua — materna e/ou estrangeira — sendo que neste contexto de pesquisa a ênfase acerca da escolha dos recursos recai sobre a atividade de leitura em língua materna.

Nos encontros quinzenais, destinados à coleta dos dados, os acadêmicos, estudantes do Curso de Letras, por intermédio de discussões promovidas pela professora-pesquisadora, eram instigados a construir conceitos sobre os fatores de mediação, sendo que ao término dos encontros essas discussões se materializavam em depoimentos.

No que diz respeito às discussões sobre os recursos docentes eram pré-determinados, pela professora-pesquisadora, tópicos que incentivassem a elaboração de materiais didáticos em língua materna com ênfase na leitura. Sem manifestar julgamentos pejorativos em relação à aquisição de materiais didáticos prontos, eram debatidas as vantagens e desvantagem em ambas as situações de escolha (elaborar ou adquirir).

Com base no parágrafo anterior, é perceptível a preferência pela elaboração de materiais didáticos pelo fato de dificilmente se ter à disposição um livro didático para o ensino de língua materna que, no universo da sala de aula, possa ser considerado um instrumento simbólico utilizado para mediar as relações entre professor, aluno e o mundo físico.

Além disso, julga-se necessário que o ato linguodidático esteja estruturado na forma de um espiral de complexidade. As tarefas propostas nos materiais e livros didáticos devem aumentar, gradativamente, o seu nível de complexidade, passando do básico (conhecimentos cotidianos) para o mais avançado (conhecimentos científicos). Estruturadas, dessa forma, elas dão condições para que o docente conheça em qual nível de desenvolvimento o aluno se encontra, auxiliando, dessa forma, no desenvolvimento do trabalho em Zona de Desenvolvimento Proximal (CAVICHOLI, 2008).

Infere-se, no entanto, que os recursos favoráveis ao ensino de línguas não dispensam em seu interior o uso de estratégias consistentes. Metaforicamente, isso é comparável a um bolo. Não basta apresentar uma bela aparência física, precisa ter um “bom recheio”. Sob essa ótica, o conceito de estratégia foi definido por Richter (2010) da seguinte forma:

Estratégias são os meios e as condições para a interatividade mediada pelos recursos didáticos. Têm relação com o processamento cognitivo do input e operações concretas realizadas por profissional e cliente visando a atingir objetivos compatíveis com alvos da atividade profissional (p. 08).

A esse fator de mediação está incumbida a tarefa de articular, propor um *modus operandi* para que o aluno realize as atividades de acordo com os objetivos das tarefas ou de acordo com o encadeamento apresentado pelas tarefas. Ou melhor, por intermédio das estratégias são definidos os caminhos que professor e aluno irão seguir a fim de que os objetivos de uma determinada unidade didática sejam atingidos.

A utilização de estratégias oferece plenas condições para que a atividade de leitura seja tutorada/assistida. Garante que o docente trabalhe no espaço das “zonas de desenvolvimento proximal”. Fichtner (1998), apoiado em Vygotsky (1989) e Bateson (1993), enfatiza que descobrir zonas de desenvolvimento proximal é ir além dos testes que são aplicados nos alunos. “É preciso interagir, cooperar, dar instruções, fazer uma demonstração, fornecer pistas ou dar assistência durante o processo, entrar nas múltiplas formas de uma colaboração” (p.29).

Quando tratado com os acadêmicos acerca das estratégias, foi priorizado o uso das perguntas como um tipo eficaz de estratégia de tutoramento, seja o tutoramento direto (do tipo face a face, síncrono — o livro didático do professor utilizado pelo professor para conduzir o aluno no processo cognitivo), seja o tutoramento indireto (assíncrono). Neste último, a voz do professor está presente na arquitetura das tarefas propostas nas unidades didáticas (RICHTER¹³, 2009).

¹³ Richter – comunicação pessoal em 26 de maio de 2009.

Perguntas são o coração do ensino e aprendizado [...] abrem as portas para o entendimento. Questionar é a estratégia que lança os leitores adiante. Quando os leitores têm perguntas, são menos capazes de abandonar o texto. Leitores proficientes fazem perguntas antes, durante e depois de lerem. Eles perguntam sobre o conteúdo, o autor, as situações, os problemas e as ideias do texto. Nós precisamos comemorar as perguntas das crianças e ajudar a facilitar suas respostas (HARVEY, GOUDVIS, 2008, p.45 apud GIROTTO & DE SOUZA, 2010, p.56).

Conforme salientado no fragmento, as perguntas concebidas simplesmente como perguntas já contribuem de forma significativa no desenvolvimento da atividade de leitura. Dessa forma, com o intuito de consolidá-las como verdadeiros tutoriais empregados para restaurar e/ou superar dificuldades, que venham a interferir nos objetivos das tarefas, apresentam-se as perguntas entendidas como estratégias de tutoramento.

A elaboração dessas perguntas obedece a um espiral de complexidade, o que permite ao docente assistir o desenvolvimento cognitivo do aluno ao longo do curso (na resolução das tarefas progressivamente mais complexas) bem como apoiá-lo em situações conflitantes, sendo que a parte que cabe ao aluno, no processo, é realizar as atividades em contexto metacognitivo, visando à apropriação progressiva — em parte implícita, em parte reflexivamente — dos conhecimentos relevantes (CAVICHOLI, 2008).

Opta-se por denominar estratégias de tutoramento ao invés de estratégias de mediação, porque tutoria e mediação (conforme ressalva feita na parte introdutória desta tese) apresentam características distintas (ver Quadro 2 – pg. 60). Segundo Bruner (1983) e Perraudeau (2009), elas não se opõem, porém é importante que o docente saiba distingui-las.

A postura da tutoria caracteriza-se por acompanhar passo a passo os alunos em uma descoberta na qual o docente considera que os aprendentes correm o risco de fracassar se agirem sozinhos. Por outro lado, o docente adota uma postura de mediação se deseja deixar os alunos trocar ideias e confrontar seus pontos de vista, sem interferir.

É importante salientar que a postura da tutoria como figura de interação, não descarta em momento algum a postura de mediação, no entanto, a forma como as perguntas são concebidas, na perspectiva desta tese, aproximam-se mais da concepção do tutoramento. Na sequência, o quadro 2 esquematiza de forma mais

clara os pontos em comum e a diferenças básicas entre tutoria e mediação, a partir da perspectiva de Perraudeau (2009).

Os pontos comuns	As diferenças	
<p><i>Modo de interação</i> destinado a suscitar o interesse e as trocas nos alunos. Antes da tarefa, preparação da situação de pesquisa e eliminação dos obstáculos que se mostram inúteis.</p> <p>Após a tarefa, retomada por parte do professor do que disseram os alunos: fase de institucionalização.</p>	Tutoria	Mediação
	<p><i>Presença colaborativa</i> marcada pela presença do tutor durante a realização da tarefa.</p> <p>O tutor intervém na tarefa, dá informações, responde às perguntas, enquanto os alunos realizam a atividade.</p>	<p><i>Posição de distanciamento</i> do mediador, que observa os alunos trabalhando. Ele é a garantia do desenvolvimento da atividade.</p> <p>O mediador pode incentivar, mas não intervém na tarefa a ser realizada. Ele retoma a palavra (relacionada à atividade) somente depois que os alunos tenham terminado.</p>

Quadro 2 – Tutoria e mediação: pontos comuns e diferenças (Michel Perraudeau, 2009)

Quer inspirado pela tutoria, quer inspirado pela mediação, o acadêmico, futuro professor de língua materna, precisa reconhecer que ambas as posturas podem ser identificadas como percursos preventivos. Ilustrando com uma pesquisa realizada por Lemmel (2000), citado por Perraudeau (2009), a tutoria e a mediação se fossem utilizadas com frequência em aula, evitariam uma grande parte dos fracassos: estimular os alunos a buscar soluções para o problema; multiplicar os suportes de apresentação das soluções, analisar sistematicamente os erros, e não ignorá-los etc.

Dessa forma, fazer com que acadêmicos em formação inicial se deem conta da relevância de conceber as perguntas como estratégias docentes será um desafio quase que constante, uma vez que eles ainda levam para a sala de aula, depois de formados, vestígios de condutas enraizadas nos modelos didáticos dos professores com os quais foram letrados ao longo da Educação Básica — traços esses que quase sempre não são erradicados no decorrer da trajetória acadêmica.

Por último, para completar a categoria central dos fatores de mediação, têm-se os conceitos docentes. Estes consistem em conhecimento declarativo interno ao enquadramento. Desdobram-se em teóricos — conhecimento abstrativo e organizado fundamentador de condutas e procedimentos, de natureza linguística, pedagógica, cognitiva ou eventualmente outra — e metodológicos — estruturas declarativo-procedurais, esquemas de práticas justificadas cientificamente ou por

outros critérios, acordadas ou normatizadas para contextos profissionais, umas destinadas ao profissional, outras ao cliente (RICHTER, 2010).

Na verdade, os conceitos docentes são considerados o “pano de fundo” para a construção do enquadramento de trabalho linguodidático. As bases teórico-metodológicas que apoiam as escolhas dos recursos e estratégias estão alicerçadas nos conceitos docentes. Exemplo disso é o modelo definido de material didático em língua materna, com ênfase na leitura (ver apêndice A – pg. 217). Dificilmente, um material didático caracteriza-se consistentemente padrão se as teorias que o subsidiam ao invés de se complementar são divergentes (o que não acontece com o modelo de material didático, que irá ilustrar a proposta de leitura aqui apresentada).

Dessa forma, durante a coleta dos dados, centralizar-se-á as discussões em parte dos conceitos que fundamentam o modelo definido de material didático a fim de propor aos acadêmicos em FI algumas reflexões sobre possíveis mudanças e novas expectativas para o ensino de leitura em língua materna. Busca-se, com isso, despertar no acadêmico um olhar crítico e reflexivo sobre o recrutamento dos conceitos teóricos, os quais servirão de base para práticas futuras.

Completando o esquema básico de enquadramento da THA, cita-se o metafator controle, que se triparte em objeto, resultados e avaliação. Objeto é um recorte da vida social em que uma intervenção mediada alimenta a expectativa de promover benefícios institucionalmente reconhecidos.

Richter (2010) explica que na THA há um pormenor adicional: o objeto é conceitualmente dependente da natureza do ato profissional que nele incide. Assim, o objeto do licenciado em Letras é recortado em função das especificidades do ato linguodidático e assim se triparte: a) Bem Social — a aquisição de competência comunicativa, globalmente considerada, em L1 ou L2; b) Alvo — equivale grosso modo aos objetivos gerais de um curso ou módulo de ensino de línguas; c) Objetivo(s): equivale grosso modo aos objetivos específicos de uma subunidade de ensino.

Os resultados, por sua vez, dizem respeito àquilo que pode ser esperado ou de fato obtido. Resultados esses que são monitorados constantemente pela avaliação a fim de averiguar se há adequação entre as intervenções profissionais e as expectativas de êxito. Inclui parâmetros — critérios de avaliação do desempenho discente; instrumentos — meios de controle como portfólios, questionários etc.; e quadros — perfis de clientela traçados com finalidade de diagnóstico e prognóstico.

Tendo em vista as considerações teóricas da presente seção, destaca-se a preocupação da THA pela formação inicial profissionalmente eficaz. Valoriza a utilização de uma metodologia inserida em enquadramento, pois se acredita que este referencial teórico, além de possibilitar aos acadêmicos a compreensão do que se passa em seu domínio cognitivo sobre o ensino de leitura, lhes propiciará a construção de saberes metacognitivos, conceituais e procedurais, que posteriormente serão de valia ao longo da carreira profissional de educador linguístico.

Como já mencionado (Introdução), o esquema básico de enquadramento firma parte de suas bases teóricas na estrutura hierárquica da atividade (segunda geração discutida por Leontiev, 1978) — atividade propriamente dita, ações e operações — sendo que esta tripartição corresponde respectivamente à atividade de leitura, às estratégias docentes (gerenciamento, tutoramento, questionamentos, assistência ao aluno) e às estratégias discentes (operações cognitivo-comportamentais realizadas sobre recursos providos pelo contexto didático ou, em certos casos, externos). Assim estruturadas, as estratégias emergem e circulam na ZDP estabelecida, influenciando de várias maneiras nos processos cognitivos ligados à aquisição.

Vista a relevância da Teoria da Atividade, a subseção 1.2.1 encarregar-se-á de explicar com detalhes os motivos pelos quais a segunda geração da TA vai ao encontro das perspectivas teóricas sustentadas pela Teoria Holística da Atividade de Richter (2009). Anterior a essa subseção, ter-se-á um breve histórico geral da Teoria da Atividade (seção 1.2).

1.2 Breve histórico da Teoria da Atividade

O termo *práxis*, ou *deyatelnost* em russo, refere-se à noção de atividade social prática. Conforme explica Daniels (2003), a intenção dos teóricos da atividade é analisar o desenvolvimento da consciência em cenários de atividade social prática. Dessa forma, a ênfase recai nos impactos psicológicos da atividade organizada bem como nas condições e sistemas produzidos em e por tal atividade.

Tendo como base a noção de atividade social, Engeström (2001) discutiu três gerações da teoria da atividade que se desenvolveram nas seis décadas a partir da

morte de Vygotsky. A primeira geração concentrou suas discussões em torno da ideia de mediação idealizada por Vygotsky. A ideia de mediação cultural das ações foi representada pela tríade: sujeito, objeto e artefatos. A figura a seguir exemplifica como se configurou a primeira geração da Teoria da Atividade, a qual, segundo Engeström (2001), deu ênfase à ação mediada de Vygotsky.

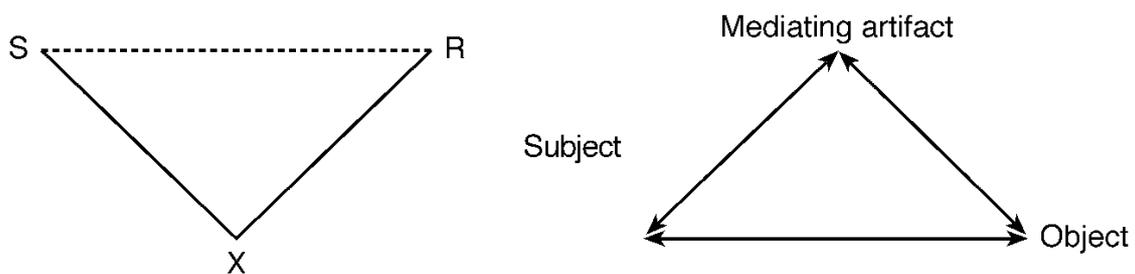


Figura 1 - Modelo da ação mediada de Vygotsky e sua reformulação mais comum (ENGESTRÖM, 2001, p. 134)

A inserção de artefatos culturais nas ações humanas foi revolucionária (superou a separação entre o indivíduo cartesiano e a estrutura intocável da sociedade). O indivíduo não podia ser entendido sem o seu meio cultural. E a sociedade não podia ser concebida como uma entidade isolada, uma vez que os indivíduos precisavam dela para utilizar e produzir seus artefatos (Ibid., 2001).

Embora considerada, em parte, revolucionária, a primeira geração apresentou limitações na unidade de análise, pois manteve o enfoque individual do sujeito. No entanto, isso foi superado com o surgimento da segunda geração, a qual teve como grande mentor Leontiev (1978).

Leontiev trouxe, na segunda geração, a diferença fundamental entre ação individual e atividade coletiva, conceitos esses não desenvolvidos suficientemente por Vygotsky. O conceito de atividade levou tal paradigma a dar um passo importante na medida em que centralizou seu foco na interrelação complexa entre o sujeito individual e sua comunidade. Ressalta-se, no entanto, que graficamente (conforme apresenta a figura abaixo) Leontiev não expande o modelo original de Vygotsky em um modelo de sistema de atividade coletiva (ENGESTRÖM, 1999a).

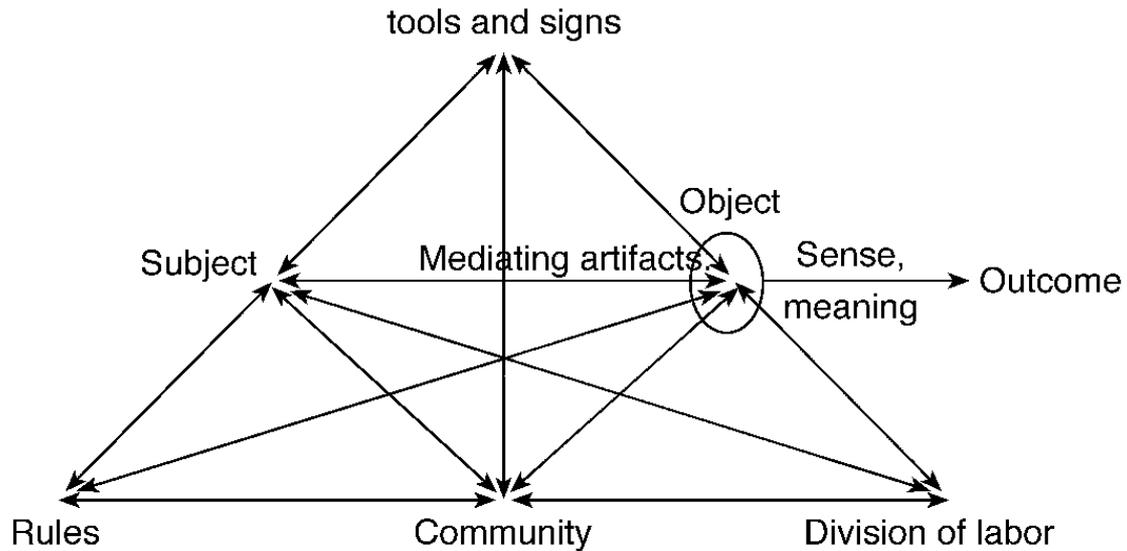


Figura 2 - Estrutura de um sistema de atividade humano (ENGESTRÖM, 2001, p. 135)

Essa estrutura de um sistema de atividade humano tinha como finalidade possibilitar um exame no nível macro do coletivo e da comunidade, em detrimento a um nível micro de concentração no ator ou agente individual operando com ferramentas (TAGLIANI, 2009).

A terceira geração da Teoria da Atividade, inspirada por Engeström, frisa a necessidade em desenvolver ferramentas conceituais para compreender o diálogo, as múltiplas perspectivas e vozes, e também as redes de interação em sistemas de atividade (ideias ainda embrionárias). Nessa geração, o modelo básico é expandido para incluir minimamente dois sistemas — sistema de atividade e sistema de interação (DANIELS, 2003). Seguindo a concepção teórica de Engeström, a figura 3 demonstra o processamento dessa expansão.

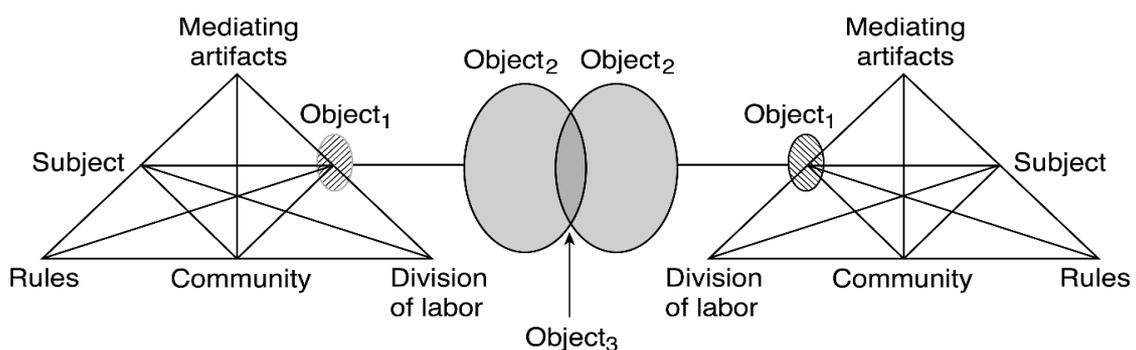


Figura 3 - Dois sistemas de atividade interagindo em um modelo mínimo da terceira geração da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 2001, p. 136)

Engeström (1999b) considera que a atividade ou prática conjunta é a unidade de análise da TA, no sentido de ser um processo colaborativo e dialógico em que diferentes perspectivas se fundem. Assim, a natureza conflituosa da prática social, permeada de tensões e contradições, reflete na construção de objetos mediada por artefatos.

Nesse breve histórico, a pretensão é expandir a unidade de análise da Teoria da Atividade, valorizando a prática conjunta ao invés da atividade individual. Essa expansão torna-se significativa, porque amplia os objetos de pesquisa e, principalmente, redimensiona seus contextos de análise, oferecendo assim as condições necessárias para que se possa pesquisar o sentido pessoal da atividade do professor, ou seja, como pensam a atividade docente.

1.2.1 Segunda geração da Teoria da Atividade

O primeiro esboço da Teoria da Atividade de Leontiev apareceu em seus “Ensaio sobre o desenvolvimento da mente”, seguidos pelo popularíssimo “Problemas de desenvolvimento da mente e por Atividade, consciência e personalidade”. Nestes, ele sugeriu o seguinte desdobramento da atividade: atividade correspondente a um motivo, ação correspondente a um objetivo e operação dependente de condições (KOZULIN, 2004).

Para ilustrar essa tripartição, faz-se referência ao célebre exemplo, dado por Leontiev, o qual enfoca a caça como atividade.

A atividade é regida por seu motivo(s). [...] O homem está envolvido em uma caçada, porque ele quer alimentar sua família.

As ações são regidas por seus objetivos. [...] O homem desempenha o papel de "batedor" (sendo a meta para assustar a presa de si mesmo e dos outros membros do grupo de caça).

As operações são regidas pelas condições da caça. [...] Como o homem realiza várias tarefas envolvidas em seu papel, elas dependerão de diversos fatores — terreno, tipo de animal de caça, a direção do vento, o clima, a estação do ano, etc. (BALLANTYNE, 1995, s/n).

O exemplo trazido pelo fragmento ilustra a cena de um homem envolvido em uma atividade — uma caçada. Ele irá desenvolver a atividade por algum motivo — alimentar sua família. Mas para realizar essa atividade, o homem necessitará de ações para alcançar os objetivos da atividade — alguns homens afugentam os animais enquanto outros os abatem (ações individuais e diferentes, porém com mesmo objetivo). Essas ações planejadas levaram em consideração as condições em relação ao respectivo contexto de execução. A organização passo a passo dessas ações chama-se operações (resultados pretendidos).

Essa estrutura organizacional — atividade, ações e operações — é passível de aplicação em diferentes contextos da realidade. Direcionando as preocupações para o contexto de pesquisa desta tese, pode-se afirmar que ela auxilia na compreensão da significação social da atividade pedagógica, requisito fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal(is) atividade(s), ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade docente ao professor (ASBAHR, 2005).

Embora implicitamente presentes nessa tríade (atividade, ações e operações), os motivos, os objetivos e as condições, imersos no sistema das atividades sociais, são os grandes responsáveis pela existência sólida da estrutura hierárquica. Sob esse viés, Luhmann (1985) afirma que realizar ações por vontade livre é um atributo tradicional do agir e a motivação, um atributo moderno (LUHMANN, 1985).

Motivos não são exigências do agir, mas da vivência compreensível das ações. No plano das atribuições de motivos, por conseguinte, uma ordem social será muito mais integrada do que no próprio plano do agir. A compreensão dos motivos auxilia, pois, retroativamente para se saber se houve, de fato, ação (Ibid., 1985, p.18).

Resgata-se, seguindo Luhmann (1985) e os preceitos teóricos da segunda geração da TA, a ideia de enquadramento de trabalho — trabalho parametrizado, com objetivos a serem atingidos, com adequação das ações ao contexto (relação indivíduo *versus* mundo), com motivos que regem as atividades. Assim idealiza-se a atividade de leitura em língua materna, trabalhada pelos profissionais da linguagem, a partir de um enquadramento, pois o trabalho pela vontade livre permite que as atividades transformem-se em meras ações.

Leontiev (1988) afirma que nem todos os processos podem ser chamados de atividade. Por este termo podem ser designados apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Um processo, por exemplo, que não pode ser uma atividade é a recordação, pois ela, em si mesma, não realiza nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial.

Seguindo essa linha de raciocínio, pretende-se sensibilizar os docentes em formação inicial, futuros professores de língua materna, de que na prática de ensino, especificamente na atividade de leitura, as atividades, com certa frequência, transformam-se em meras ações sem finalismo. Dentre elas cita-se: o texto como pretexto para a aplicação de tarefas gramaticais, as perguntas de interpretação, sem objetivos claros, tarefas de vocabulário descontextualizadas etc.

Tratada desse modo, a atividade de ensinar leitura perde sua essência. Pergunta-se: que tipo de operações o aluno internaliza com essas ações? O que tem de concreto essa prática linguodidática? Frente a esse tipo de conduta profissional raramente se consegue esclarecer quais objetivos foram propostos para fundamentar o perfil dessas tarefas.

Grigoletto (1999) comenta que normalmente o professor (tampouco os autores dos livros didáticos) não concebe o aluno como um sujeito que deva ser informado sobre os propósitos de cada atividade ou de cada texto incluídos em livros didáticos (conhecido LD). Essa conduta permite suspeitar que o “silêncio” do professor justifica-se pela hipótese de que ele próprio, muitas vezes, não possui um conhecimento esclarecedor sobre essas questões (objetivos das tarefas, por exemplo).

A simples escolha pelo livro didático (frisa-se aqui, em especial, aqueles professores que não manifestam interesse algum pela elaboração de materiais didáticos) aliena ainda mais essa conduta profissional docente, refletindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

O professor recebe um “pacote” pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como usuário, assim como o aluno, e não como analista. Ele é um consumidor do produto, segundo as diretrizes ditadas pelo autor [...] O livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um “pacote” embrulhado e amarrado que outros sentidos não pode conter (Ibid., p. 68-76).

Diametralmente a essa concepção, a THA concebe o livro didático e/ou materiais didáticos elaborados como um gênero textual. A noção de pacote embrulhado e amarrado (modelos estanques nem como estruturas rígidas), argumentada por Grigoletto, ganha nova interpretação. Ambos, na perspectiva dos gêneros textuais, passam a ser concebidos como formas culturais e cognitivas de ação social.

Acompanhando, portanto, a tendência atual que caracteriza os gêneros textuais como dinâmicos, processuais, sociais, interativos, cognitivos, evitando a classificação e a postura estrutural (BAZERMAN, 2004; MARCUSCHI, 2005), os livros didáticos e os materiais didáticos são vistos como tais.

Ao encontro dessa perspectiva, a TA também traz sua contribuição teórica em relação à discussão sobre gêneros de texto. Ela exige que os gêneros não sejam vistos meramente como textos que compartilham características formais, mas como expectativas compartilhadas (percepções, predições) entre determinados grupos de pessoas, ou seja, devem ser utilizados como um tipo de ferramenta a fim de agir em conjunto, realizando propósitos compartilhados, para depois atingir o objeto/motivo do sistema da atividade (RUSSELL, 2003).

Bazerman (2006), motivado por essa mesma abordagem, salienta que o gênero dá forma a nossas ações e intenções.

É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras. Assim como as ações, intenções e situações humanas, uma teoria de gênero precisa ser dinâmica e estar sempre mudando (Ibid., 2006, p. 10).

Partindo dessas questões, não há como negar que os livros e os materiais didáticos entendidos como gêneros textuais estão, de fato, muito bem amparados. Os posicionamentos de Bazerman e Russell, que discutem os gêneros sob o viés da TA, resumem, com excelência, as expectativas da THA em abordar o LD como um gênero textual.

Nesse sentido, tanto o LD quanto o MD são referidos pela Teoria Holística da Atividade como ferramentas docentes, utilizadas para atender às necessidades de mundo (necessidades do contexto social, necessidades reais) do aprendente. Esse

trabalho apoia-se sistematicamente na estrutura hierárquica da TA — atividade, ações e operações e, sobretudo, na pilastra intermediária da THA — representada pelo metafator mediação, que compreende os recursos, as estratégias e os conceitos. O comprometimento teórico entre elas reflete-se significativamente na prática linguodidática e pode ser notado de forma eficaz no quadro abaixo.

Sujeitos envolvidos	Aluno ↔ Cliente	Professor ↔ Profissional
Nível da atividade (TA)	Aprender língua portuguesa – língua materna, com ênfase na atividade de leitura	Ensinar língua portuguesa – língua materna, dando ênfase na atividade de leitura
+	Atividade de leitura em língua materna mediada pelos recursos didáticos.	
Recursos docentes (THA)	Recursos: adoção de livros didáticos (do professor e do aluno) ou elaboração de modelos parametrizados de materiais didáticos.	
+	Conceitos: enquadramento interno que apoia a escolha dos LD ou a elaboração do MD.	
Nível das ações (TA)	Ler textos, produzir textos, responder perguntas, relacionar colunas, parafrasear fragmentos, explicar expressões e/ou palavras etc.	Selecionar e encadear tarefas. Planejando os procedimentos, perguntar, comparar, relacionar, sugerir pistas que possam auxiliar na realização das tarefas.
+	Professor e aluno desenvolvem ações para atingir objetivos. Essas ações são tutoradas, gerenciadas pelo professor por meio de estratégias — uso de perguntas como forma de tutorar o aluno.	
Estratégias (THA)	Conceitos: conhecimento abstrativo e organizado fundamentador de condutas e procedimentos, de natureza linguística pedagógica e cognitiva.	
+	Como o aluno conduz as ações em termos procedurais a fim de automatizá-las.	Como o professor implementa as ações a fim de que o aluno possa automatizá-las.
Nível das operações (TA)	As estratégias, estruturadas em nível de ações e manifestas em nível de operações, emergem e circulam na ZDP estabelecida, influenciando de várias maneiras nos processos cognitivos ligados à aquisição.	
+	Conceitos: conhecimento metodológico que incluem as estruturas declarativo-procedurais, esquemas de práticas justificadas cientificamente ou por outros critérios, acordadas ou normatizadas para contextos profissionais, umas destinadas ao profissional, outras ao cliente.	
Conceitos docentes (THA)		

Quadro 3 - Síntese explicativa do quadro relacional teórico-metodológico da THA versus TA na prática linguodidática de leitura em língua materna

Situados no contexto de sala de aula, percebe-se que os sujeitos envolvidos, professor e aluno, compartilham uma atividade em comum — a atividade de leitura em língua materna. Esta atividade, por sua vez, é orientada por um objeto (ou

motivo), que o induz a alguma transformação no seu conhecimento. Assim, pode-se dizer que o objeto desse contexto diz respeito ao desenvolvimento do desempenho linguístico e comunicativo do aluno, ou seja, à necessidade da automatização acompanhada, posteriormente, da aquisição da língua-alvo.

Então, com o intuito de satisfazer o desejo do aluno, o professor, mediado por recursos, conduzirá o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as ações, controladas pelo motivo, vão organizar o trabalho pedagógico a fim de resultar no aumento do desempenho linguístico do aluno. Assim, se o motivo do aluno é aprender a língua portuguesa, dando ênfase à leitura, ele realizará ações planejadas de acordo com as condições do contexto para atingir sua meta, as quais o ajudarão a obter a competência comunicativa desejada (CAVICHOLI, 2008).

Em suma, no entendimento da segunda geração da Teoria da Atividade, a realização de qualquer atividade deve seguir uma organização hierárquica, representada teoricamente por Leontiev pela estrutura exibida no quadro que segue.

NÍVEL	ORIENTAÇÃO
Atividade	Motivo
↕	↕
Ação	Metas
↕	↕
Operação	Condição

Quadro 4 - Estrutura hierárquica da atividade segundo Leontiev (1978)

Decididamente, a Teoria da Atividade surge com o intuito de fortalecer a tese de que a prática docente precisa ser orientada e não simplesmente guiada pela vontade livre do professor. Uma conduta orientada (motivos, metas e condições) permite uma análise concreta do mundo atual, antecipando a identificação de possíveis problemas reais (conduta docente inadequada, resultados esperados, porém não alcançados, tarefas e assuntos não condizentes com a realidade dos alunos dentre outros percalços).

O papel do professor é concebido como um conjunto de atitudes-condutas orientadas. De acordo com Richter (2008), o papel é um parâmetro perspectivado para o profissional.

Cabe ao profissional orientar-se ao entorno conforme o respeito ao cliente e aos valores sociais de consenso e, ao mesmo tempo, manter rigorosa discrição quanto à instrumentalidade e aos fatos concretos produzidos ou conhecidos em decorrência da prestação de serviços. Ora, esses preceitos éticos visam à preservação não apenas da organização do sistema da atividade tomado em si mesmo como também do prestígio que desfrutam o bem social, seu modo de produção e o profissional para isso modelado e legitimado (Ibid., p. 62).

Compactuando com a projeção de Richter, Shimizu et al (2010) alegam que a condição do trabalho docente implica considerar que o acadêmico em formação para a docência, tanto no processo formativo inicial, como decorrente do exercício profissional, apresenta uma identidade profissional construída de acordo com as expectativas que os demais membros de seu grupo de pertença têm sobre os papéis a serem desempenhados.

Ou seja, facilmente o acadêmico apropria-se de um conjunto de atitudes-condutas (heranças) daquele professor-formador que mais simpatiza ou admira, modelando e legitimando seu perfil para atuar na prática do magistério. Por esse motivo, o acadêmico, futuro professor, deve participar de um processo formativo que lhe dê bases sólidas para que ele próprio se (auto)reconheça enquanto sujeito-professor.

Esse processo, conseqüentemente, exige o desenvolvimento de alguns requisitos: o domínio de um saber especializado adquirido através de uma formação profissional estruturada (enquadramento de trabalho); uma identidade (construção) e um sentimento de pertença em relação ao grupo profissional (ocupação do lugar na realidade); e o domínio de um código deontológico (profissão regulamentada, emancipada) que determina e regula um conjunto de deveres e responsabilidades profissionais (Ibid., 2010).

As chamadas “heranças docentes” tendem a engessar a formação do acadêmico, instigando-o a operacionalizar em diferentes contextos de ensino utilizando-se de uma única ação docente. Essa premissa é totalmente contrária a proposta desta tese. O acadêmico não deve se apossar de um perfil profissional, ele precisa construir seu perfil sendo esta construção oriunda de suas ações docentes (resultantes da prática de ensino), as quais feitas e refeitas insistentemente, para fins de adaptação ao contexto, promovam a reflexão.

Acredita-se que procedendo dessa forma e sob o planejamento de ações interventivas por parte do professor-formador ou professor-pesquisador, o acadêmico comece a entender o que é construir uma identidade profissional. Assim, nada mais sensato do que desenvolver este trabalho investigando as representações desses futuros professores no que diz respeito às questões de planejamento didático, aqui em especial, o planejamento da atividade de leitura — que representações constroem acerca do metafator mediação (recursos, estratégias/tutoramento e conceitos)? Qual a representatividade em investigar essas representações para o acadêmico-pesquisado e o professor-pesquisador?

A seção 1.3, intitulada “Representações docentes”, auxiliará no entendimento da relevância desta pesquisa no contexto de formação inicial e também dará significativo suporte para a análise e interpretação dos dados.

1.3 Representações docentes

“Ato ou efeito de representar-(se); exposição escrita de motivos, de queixas etc.; coisa que se representa; reprodução daquilo que se pensa” [...]. Estas são algumas definições que se encontram no Dicionário Aurélio (2004) para o termo “representação”.

Considerando as definições literais do termo “representação”, entende-se que tal conceito é concebido a partir de um paradigma simbólico. Conforme explica Gabriel (2006, p. 75), apoiada em Marcuschi (2003), “o cérebro armazena representações do mundo, como se a linguagem e os conteúdos mentais fossem um ‘espelho’ da realidade, como se o mundo, a linguagem e a cognição estivessem relacionados de forma direta”.

O armazenamento dessas representações se transforma em memórias. Pode-se dizer então que esta última compreende a aquisição, formação, conservação e a evocação de informações (IZQUIERDO, 2004). Nesse sentido, as representações são fruto das informações que formam nossa memória. Pensando dessa maneira, torna-se impossível construir representações sobre coisas ou fatos desconhecidos.

Sob esse viés, Izquierdo (2004) afirma que o sujeito é aquilo que recorda, pois não se pode fazer aquilo que não se sabe como fazer, tampouco se pode

comunicar nada que não esteja na memória. O acervo de memórias faz com que cada indivíduo seja o que é, um ser para o qual não existe outro idêntico.

Essas definições contemplam o sentido mais genérico do termo representação, considerando diferentes abordagens explicativas. No entanto, quando se direciona para áreas específicas de estudo e/ou pesquisa, a acepção desse vocábulo afunila-se para seu patamar de interesse.

Segundo Wortmann (2001), os autores André Giordan & Gérard De Vecchi (1996) são considerados uma importante referência para o desenvolvimento de trabalhos relativos às aprendizagens em Ciências. Estes últimos alegam que o termo “representação” vem sendo empregado com diferentes significados em função das escolas que o utilizam (Psicologia, Filologia, Linguística, Etnologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia).

Pensa-se, sob a concepção desta tese, que mesmo sujeito a inúmeras interpretações e significados, o conceito de representação deve ser explicado como um meio alternativo que permite desempenhar um papel crucial na construção da identidade, nas relações com os outros e o conhecimento. Esse é um dos fatores, que contribuem para que as representações não se classifiquem como certas ou erradas. Ao contrário, abrem inúmeras alternativas/opções com o objetivo de consentir que os indivíduos e grupos possam classificar e decidir quais recursos consideram relevantes na construção de sua identidade em relação aos outros e à realidade em que vivem (CASTELLOTTI & MOORE, 2002).

A partir das inúmeras discussões, percebe-se que o termo em xeque é definido com base na construção identitária de um indivíduo ou grupo, os quais se encontram imersos em um determinado sistema social. Esse é um dos motivos que instigou o surgimento da expressão “representações sociais”. Vale salientar que, anterior a esse ponto de vista, a noção de representações estava vinculada somente à experiência individual da consciência. Esta se torna sujeito cognoscente sendo a subjetividade individual a fonte da representação.

Para melhor esclarecer e ilustrar a expressão “representações sociais” buscou-se diferentes autores para sua definição.

As representações sociais são usadas para entender as marcas sociais do cognitivo e as funções cognitivas do funcionamento ideológico [...] são fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente

destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais" (JODELET apud SPINK, 1993, p.86-88).

As representações sociais são um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem num grupo ou numa relação cotidiana de trocas, liberam o poder da sua imaginação (MOSCOVICI, 1976, p.27-28).

Contribuindo para a atividade de linguagem, cada ser humano, portanto, participa das avaliações sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação e "julga" a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados¹⁴. Fazendo isso, não só contribui para a delimitação externa das ações, mas também, e, sobretudo, atribui aos congêneres determinadas propriedades particulares, que os erigem em agentes (BRONCKART, 1999, p. 43).

Tendo em vista que as representações sociais influenciam posicionamentos crítico-reflexivos, a proposta é colocá-las no estudo das práticas sociais, ao invés de estudar o conteúdo das representações. Assim estruturadas podem tornar-se parte inerente de aprendizagem, incorporadas às práticas linguodidáticas, pois o principal objetivo da representação é ajudar na interpretação, compreensão e formação de opinião (JODELET, 1984).

Valendo-se desse intuito, cabe aqui destacar a citação de Bronckart, o qual menciona que as representações sociais podem ser avaliadas, considerando seus mundos representados. Isso significa dizer que em cada um desses mundos o sujeito poderá realizar uma mesma atividade, porém sua avaliação é passível de interpretações e resultados distintos.

Neste contexto, menciona-se como exemplo uma entrevista de coleta de dados. Caso fosse entrevistado um professor de português a fim de saber suas representações sobre como ensinar leitura, correr-se-ia o risco de obter como dados uma "mistura" desses três mundos representados, apresentados por Bronckart (1999).

¹⁴ Segundo Bronckart (1999), apoiado nas teorias de Habermas e Saussure, existem três mundos representados que organizam os conhecimentos coletivos e/ou sociais, produzidos pelo agir comunicativo. "As leis ou teorias codificadoras dos conhecimentos elaborados sobre o meio físico (**mundo objetivo**), sobre as normas, valores e símbolos elaborados para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos (**mundo social**), assim como as expectativas construídas em relação às qualidades requeridas de um agente humano (**mundo subjetivo**), desde que estão coletivamente disponíveis, constituem quadros de avaliação da atividade e, portanto, de avaliação das modalidades de participação dos agentes particulares nessa atividade (BRONCKART, 1999, p. 42).

Melhor esclarecendo, o professor, nessa situação, poderia muito bem falar sobre o ensino de leitura a partir de uma esfera mais social (mundo social) — simplesmente representar a fala de outros professores (professor-modelo); poderia opinar partindo de seu ponto de vista particular (mundo subjetivo) — o típico colaborador na formação de ideias, valores, condutas etc.; e, por último, poderia arguir, simplesmente, com o foco no objeto em discussão, distanciando-se tanto do particular como do social (mundo objetivo).

No artigo “Por que e como analisar o trabalho do professor”, Bronckart (2006) elenca uma série de motivos que o levaram a analisar o trabalho do professor. No entanto, o principal deles, para o contexto desta pesquisa, é a referência que o autor faz à realidade do trabalho educacional. Ele julga necessário entender quais capacidades e conhecimentos fazem a diferença para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu **ofício** [grifo do autor].

Tal interesse foi reforçado por aportes dos trabalhos/pesquisas da ergonomia contemporânea¹⁵ francesa europeia e de uma corrente mais recente chamada análise do trabalho. Os resultados apontaram diferenças fundamentais no trabalho do professor. Trabalho este que foi classificado como prescrito e real.

(...) o trabalho prescrito constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as seqüências didáticas pertencem a esse nível. Já a expressão trabalho real designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. Assim, a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível (BRONCKART, 2006, p. 208).

Ainda com base nos resultados das pesquisas, no trabalho real, o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de conduzir um projeto de ensino predeterminado (ter um enquadramento de trabalho definido). O trabalho prescrito nunca menciona as dimensões centrais da profissão do professor. Em contrapartida, para deixar ainda mais claro o distanciamento do trabalho do professor no mundo do ensino, cita-se o trabalho representado.

¹⁵ “A **ergonomia contemporânea** tem por objetivo mostrar o conjunto das diferenças existentes entre o trabalho prescrito e o trabalho real, enfatizando, sobretudo, o desconhecimento generalizado das características do trabalho real. Para enfrentar essa insuficiência, foram criados novos métodos de **análise de trabalho**: a observação, as entrevistas de explicitação com os trabalhadores, as autoconfrontações simples etc.” (BRONCKART, 2006, p. 208).

(...) o que os professores expressam sobre seu trabalho parece depender mais da ideologia presente nos textos prescritivos do que de uma tomada de consciência sobre o que realmente acontece em sala de aula [...] Mas, de outro lado, esses mesmos professores regularmente assinalam a insuficiência e a inadequação de suas próprias capacidades e, sobretudo, visivelmente, resistem a fazer a descrição do que efetivamente ocorre na aula, sem dúvida (ou talvez) para mascarar sua dificuldade real de pilotar suas aulas, ao mesmo tempo em que devem gerir a vida da classe e negociar as reações/intervenções dos alunos (Ibid., p. 227).

Sábias são as palavras do autor quando faz menção ao trabalho representado. A representação do professor e a representação de seu trabalho irão, de fato, depender de um determinado ponto de referência. Ou seja, há a necessidade de um ponto de partida para que sejam contempladas as atividades sociais que irá desempenhar no contexto escolar. Entretanto, dificilmente, pesquisas que abordam como temática as representações conseguem definir os pontos de referência e os diferentes mundos em que os sujeitos representados se situam ou se inserem, respectivamente.

A esse respeito, Borin (2004) destaca que qualquer trabalho sobre representação é, em sua maioria, interpretativo. A interpretação é produto de uma investigação essencialmente intuitiva do intérprete, no caso, o pesquisador. A autora, apoiada em Sperber (2001), ressalta ainda que a decorrência desse caráter intuitivo e contextual da interpretação não é de que todas as interpretações sejam válidas, mas apenas que os critérios de apreciação sejam eles também intuitivos e de validade intersubjetiva limitada.

Dessa forma, torna-se oportuno destacar que a escolha pela Linguística de Corpus como metodologia deu-se em função desse caráter intuitivo no que diz respeito à interpretação das representações. A pretensão é obter conclusões probabilísticas, por meio de traços linguísticos, sobre a construção de representações do ensino de leitura por acadêmicos em formação inicial.

Alguns autores e/ou pesquisadores (NÓVOA, 2003; PERRENOUD ET AL, 2003, 2001; RICHTER, 2010; GUEDES, 2006; LANDEIRA, 2006; WITZEL, 2002; GUIMARÃES, 2004, 2007 etc.) alertam para o fato de o professor, aparentemente, não ter uma identidade profissional formada. Essa ausência identitária se dá em função do professor não saber quem, de fato, é. Os diferentes mundos (mundos

representados), muitas vezes, fundem-se, formando um único grande mundo. Neste não fica claro se o professor representa-se, representa alguém ou alguma coisa (escola, instituição) ou se é representado.

Preocupado com essas questões, Richter (2008), no livro “Aquisição, Representação e Atividade”, aponta para a necessidade de direcionar mais atenção para investigações sobre os possíveis mecanismos discursivos envolvidos na constituição inerente às profissões emancipadas, iniciativa esta vista como imprescindível no processo de alicerçamento das iniciativas emancipatórias das semiprofissões, dentre as quais a educação linguística.

O autor defende a ideia de que tais mecanismos se encontram bastante próximos das formas de representação social das atividades e dos distintos fatores nestas intervenientes – identidade, formas de intervenção na vida social, valores, os quais sustentam essas formas de intervenção. Assim, considera-se relevante atentar para as bases em que se articulam os modos de representação social das atividades.

Inicia-se, portanto, dialogando sobre a figura do sujeito que atribui a si uma identidade, visto como membro de um grupo de referência; tem-se também um conjunto de intervenções ligadas à vida social, que constitui a atividade em questão, associada a valores capazes de justificar, para si e para outros, no individual e no coletivo, aquilo que se realiza (Ibid., 2008). Dessa forma, na medida em que o sujeito participa de múltiplas atividades, ele é interpelado por um leque de práticas sociais, a saber:

1. Constitutivas, que o constituem como *persona* social, vale dizer, um compósito de papéis, *status*, posições, relacionamentos que reivindica para si e emprega como referência para situar o outro – compósito esse heterogêneo e conflitante em graus variados;
2. Articulativas, que atribuem eficácia e legitimidade a suas formas de ação no mundo, em função das relações que mantém com os vários grupos sociais para os quais presta serviços;
3. Exercitivas, que o interpelam como responsável pelo gerenciamento de cada papel exercido, ou melhor, pela concretização dos resultados sociais desejáveis de cada atividade, consideradas as relações entre a(s) função(ões) que exerce e a multifatorialidade organizacional do(s) sistema(s) de que participa (RICHTER, 2008, p. 32).

Essas três dimensões do trabalho permitem concluir que não há como pensar a construção da identidade sem a relação com o outro e sem a participação em

atividades sociais. Então, nessa perspectiva, as representações sociais se constroem levando em consideração, elementarmente, o sujeito social, seu papel social (atividade que desempenha), sua relação com os grupos sociais (grupo de pertença) e a aceitabilidade do papel exercido perante a organização do sistema que participa. Por essas razões, opta-se, no contexto investigativo desta tese, recorrer ao conceito de representações sociais discutido por Richter (2008).

As representações sociais estão atreladas ao funcionamento de um sistema complexo, que se vê obrigado a fazer escolhas para continuar operando. Melhor explicando:

O sistema não consegue dar conta de todas as possibilidades ao mesmo tempo. Quanto maior o número de elementos no seu interior, maior o número de relações possíveis entre eles que crescem de modo exponencial. O sistema torna-se, então, complexo quando não consegue responder imediatamente a todas as relações entre os elementos, e nem todas as suas possibilidades podem realizar-se. Somente algumas possibilidades de relações entre elementos, por exemplo, a relação de uma comunicação com outra, ou de um pensamento com outro, são realizadas; as demais ficam potencializadas como opções no futuro (KUNZLER, 2004, p.124).

A noção de sistema, citada no fragmento, fortalece a acepção de Richter quando o assunto é representação social. O professor, segundo a Teoria Holística da Atividade, precisa deixar de ser visto como um “amigo da escola” ou um profissional do tipo “mil e uma utilidades”. Não cabe ao professor querer dar conta de tudo.

Conforme explica Bronckart (2006), o professor precisa realizar o que é especificidade de seu ofício. Acredita-se que a falta da profissão docente emancipada é um dos fatores que agrava ainda mais esse tipo de situação, porém se tem plena ciência de que a emancipação não solucionaria todas as dificuldades, mas parte delas.

Mesmo fazendo parte de um sistema complexo, o professor precisa construir seu próprio sistema, pois suas representações sociais serão construídas e manifestadas a partir do momento em que houver identificação e reconhecimento do seu papel social junto ao seu grupo de pertença. O crescimento e a capacidade de

evoluir dentro de seu próprio sistema fortalecem a autodefesa do professor em relação aos demais sistemas.

A significativa contribuição do estudo das representações no processo formativo e na prática docente, aliada ao caráter intuitivo e probabilístico de suas interpretações, gera expectativas de caráter suspensivo, pois não são geradas pistas que permitem inferir antecipadamente uma hipotética conclusão sobre a análise dos dados.

Tendo como base a motivação gerada por essas expectativas, ressalta-se a importância em intervir na formação de futuros professores de língua portuguesa com o intuito de alertá-los para o fato de que eles são os principais construtores da própria identidade.

Assim, neste contexto investigativo, todas e quaisquer expectativas recaem nas representações dos acadêmicos em FI sobre o ensino de leitura, pois se entende que a atividade de leitura permeia todo o processo de ensinar e aprender língua portuguesa. A atividade de leitura não exige apenas a escolha de um bom texto. Ela exige preparação prévia para o ato de ler; exige tarefas que auxiliem no entendimento de expressões e ideias; exige estar conectada à realidade; exige a discussão de aspectos culturais e, sobretudo, o respeito sobre eles; e, ela também exige gramática. Enfim, a atividade de leitura exige esses componentes básicos com a finalidade de propor um processo aquisicional que possa, ao menos, ser avaliado e classificado em um nível satisfatório de qualidade.

Essas exigências podem ser contempladas na elaboração de um bom material didático, com ênfase na leitura, o que torna remota a perda da essência do que, de fato, pode-se ensinar e aprender por intermédio da atividade de leitura. Dessa forma, com o propósito de averiguar como vêm sendo tratadas as representações sobre o ensino de leitura, será apresentada, na subseção 1.3.1, uma prévia de estudos e/ou pesquisas (concluídos ou em andamento) focalizando a problemática em questão.

1.3.1 Representações sobre o ensino de leitura

No artigo “Os bastidores da leitura: práticas e representações”, Cordeiro (2006) acentua que existem inúmeros e promissores estudos e pesquisas (MORAES, 2001; ANDRADE, 2001; LACERDA, 2003; WERKMEISTER, 1993 apud CORDEIRO, 2006, p. 304) que tomam como referência a memória, com seus relatos, diários, rascunhos ou outras formas de dizer-se e estar incluído no mundo da escrita e da leitura, entrecruzando prioritariamente o eixo de formação e de leitura.

Além de destacar alguns pesquisadores, considerados referência nesse contexto de estudo, a autora, nessa mesma produção intelectual, propõe-se a apresentar o projeto de uma pesquisa que vem desenvolvendo com alunos dos Cursos de Pedagogia e Letras. O objetivo principal dessa investigação é analisar o percurso de leitura dos sujeitos pesquisados, identificando seus repertórios de leitura e, em especial, de suas leituras literárias, em sua formação pessoal e acadêmica e compreender, a partir dessas narrativas, as relações entre práticas culturais de leitura e processos de formação e autoformação.

Concluídas todas as etapas de execução do projeto, a autora pretende compreender em que medida as histórias de leitura dos alunos oriundos de diferentes formações — Pedagogia e Letras — modelam-se leitores com uma sensibilidade estética e uma percepção crítica da realidade, em sua formação pessoal e acadêmica.

Outro trabalho, que segue os mesmos princípios teórico-metodológicos de Cordeiro (2006), foi desenvolvido por Barbosa (2006). Este se propõe a discutir as histórias de vida advindas de práticas de leitura, de percepções do mundo social e de configurações de época como fontes em potencial.

Como resultado, concluiu que a preocupação das professoras centraliza-se na aprendizagem. Elas têm um programa a cumprir. Uma missão a desempenhar. A preocupação constante, até angustiante, no exercício do trabalho escolar, não é cumprir a tarefa que lhes foi delegada: ensinar a criança a ler. As descrições do ambiente social são quase esquecidas nas memórias, os problemas parecem inexistir.

Conhecendo o trabalho de Cordeiro (2006) e Barbosa (2006) é possível, de imediato, aproximá-lo e distanciá-lo do foco desta tese. Aproxima-se, porque faz referência às representações de leitura em contexto de formação docente; distancia-

se, porque se insere no conjunto de estudos contemporâneos sobre o tema da abordagem autobiográfica e formação de leitores (investiga as causas que desencadeiam a falta de motivação, interesse pela atividade de leitura), com o intuito de revelar a tomada de consciência de cada sujeito.

Norteia basicamente esses dois tipos de pesquisa, o entrelaçamento entre memórias dos leitores. As representações se constroem tendo em vista a constituição da memória dos professores em formação inicial e professores já formados, isto é, como esses profissionais foram constituindo suas histórias de vida. No entanto, vale reafirmar que as representações sobre o ensino de leitura nesta tese, divergem nesse aspecto, pois se apoiam nos depoimentos dos professores em FI acerca do que pensam sobre a prática linguodidática de leitura.

Também merece um espaço, nessa subseção, a pesquisa de Rangel (1994). Ela dedicou-se a estudar como a atividade de leitura está representada no livro didático e concluiu: levando-se em conta a possibilidade de influência das representações no pensamento e ação social, reconhecem-se os desvios e fatores de alienação que as representações do "falso mundo" podem sugerir ao leitor, prejudicando a compreensão consciente e crítica dos fatos e circunstâncias da sua história de vida e da história coletiva em que se circunscreve.

Cabe salientar que o trabalho com representações e práticas culturais seja de leitura, seja de escrita, busca o leitor concreto e a construção diferencial dos atos de ler e escrever (CHARTIER, 1990 apud DAUSTER ET AL, 2010). Para Chartier a noção de representação está associada à prática cultural.

As atividades de representação são esquemas construídos, não são neutros e correspondem aos lugares sociais daqueles que os produzem, segundo seus interesses. Ademais, o conceito de representação conduz à vida social, às relações sociais concretas, pressupondo atividades de classificação e delimitação vistas como construções sociais. Resumidamente, podemos dizer, por outro lado, que as relações dos sujeitos com o mundo são expressas em práticas sociais (DAUSTER ET AL, 2010, p.03).

O fragmento de Dauster et al trata de focar o que são atividades de representação e quais fatores associam-se ao conceito de representação. A partir dessa reflexão e pensando na concepção de livro didático como gênero textual

(concepção já esclarecida na parte introdutória), considera-se essa breve síntese o recorte ideal para explicar como deve/deveria estar representada a atividade de leitura nos livros didáticos.

O conceito de gêneros é abordado, nesta investigação, como uma forma de agenciar ações e intenções. Eles não podem ser ensinados divorciados da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras. Assim como as ações, intenções e situações humanas, os gêneros precisam estar sempre mudando para que possam incorporar a criatividade “improvisatória” das pessoas na interpretação de suas situações, na identificação de suas metas, no uso de novos recursos para alcançá-las e na transformação das situações através de seus atos criativos (BAZERMAN, 2006).

Então, quando o assunto em pauta é ensino de leitura, não se pode deixar de mencionar o papel que o livro didático desempenha nessa atividade. No entanto, na maioria das vezes, o conceito de livro didático não se enquadra na perspectiva de gênero aqui referida. Assim a ausência desse enquadramento teórico, estrutura a competência de leitura de forma limitada e pouco flexível, condicionando o trabalho do professor e do aluno a um simples reconhecimento de unidades de sentido.

No entendimento de Coracini (1999), esse perfil de ensino deixa muito a desejar em termos de uma situação pedagógica que, afinal, deveria propiciar ao aprendente o contacto e o confronto com o outro, com o diferente, provocando re-significações e re-organizações em nível identitário.

Toca-se novamente na questão da identidade, tanto o professor quanto o aluno se deixam conduzir pelo discurso da verdade do livro didático. Questiona-se: que representações sobre o ensino de leitura, partindo dessa conduta, o professor constrói? A resposta é simples: as representações que o livro didático impõe. Quais reflexões resultam dessas representações? O professor é induzido a concluir que para compreender um texto basta que o aluno reconheça um certo número de estruturas e formas gramaticais e não se envolva com a produção de sentido.

Afinal, esse é o caminho mais fácil. Questiona-se, mais uma vez, para não perder a linha de raciocínio, por que é o caminho mais fácil? Porque o professor é pouco questionado. Porque deixa o professor mais seguro. Ou, lamentavelmente, porque o professor não sabe ensinar leitura.

No trabalho de mestrado intitulado “As representações de leitura de professores em formação no ensino-aprendizagem de espanhol/LE”, Oliveira (2007),

autora dessa dissertação, apurou que um dos argumentos de muitos profissionais registrados em eventos da área é que em sala de aula de espanhol como língua estrangeira o trabalho com a leitura não deveria ser priorizado, devido a pouca dificuldade estabelecida pela transparência das línguas.

Ainda, seguindo a autora, por outro lado, os alunos universitários em sala de aula não valorizam o aprendizado através da leitura com a crença de não haver aprendizagem, isto é, acreditam que não estão aprendendo os aspectos formais da língua — gramática — e que não há necessidade de ensinar/aprender leitura. Entretanto, esses alunos demonstram dificuldades em compreender os comandos de questões, alguns textos de acordo com a complexidade e relatam dificuldade nas atividades de leitura cotidianas na sua língua materna.

Também, com base nos dados de pesquisas realizadas, Kleiman (2002) constatou que alguns alunos considerados bons leitores na sua língua materna, em sala de aula, não conseguem construir significados através do texto, apresentando, dessa forma, uma compreensão inconsistente.

Isso pode ser influência do lugar cada vez menor que a leitura ocupa no ambiente escolar, ou ainda, da própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler. “Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura” (Ibid. p.15).

Segundo Kleiman, é indispensável salientar que ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

Grosso modo, partindo dos apontamentos teóricos de Kleiman e dos autores, que contribuíram com seus ensinamentos para o desenvolvimento dessa subseção, quer-se salientar que o professor, antes de ser professor, precisa saber e gostar de ler e, sobretudo, ensinar a ler. Quem consegue ensinar bem algo ou alguma coisa que não gosta de fazer?

Não é em vão (ou é?) que o processo formativo inicial docente está planejado em quatro longos anos. Tem-se tempo suficiente para que o professor-formador interfira na formação desses sujeitos, porque é ainda nessa fase que devem iniciar as reflexões sobre “o que” será ensinado e “como” será ensinado. É um momento, mais que oportuno, para orientar a “filtragem” de conceitos e teorias relevantes para

as práticas pedagógicas que irão assumir um dia — inicia-se a fase embrionária para a proposta de um enquadramento de trabalho.

Na maioria das vezes, pensa-se no ensino de língua portuguesa em sua totalidade, “vamos ensinar português”. Essa forma de pensar “respinga” diretamente nas representações que o professor ou futuro professor constrói da atividade de leitura. Como consequência, percebe-se que até aqueles diretamente ligados ao ensino de leitura — professores — aparentam estar mal informados em relação ao processo, à clientela, e às estratégias que levam ao conhecimento do processo para poder assumir o ensino de leitura com segurança e, sobretudo, com coerência (KLEIMAN, 2004).

A verdadeira intenção desta tese não é doutrinar os acadêmicos, futuros professores de língua portuguesa, isto é, fazer com que se tornem discípulos, fazendo-os optar pelo certo ou errado na atividade de leitura, até mesmo porque no ensino de línguas não há certo ou errado e sim adequado ou inadequado aos diversos contextos de ensino. Almeja-se alcançar o pressuposto da ação - reflexão - ação.

O acadêmico em formação inicial deve assumir a posição de corresponsável pelo papel de ensinar leitura, sabendo estabelecer relações entre o papel e a importância da teoria para a prática docente a se realizar futuramente. Benevides (2006), apoiada nos preceitos de Zeichner e Liston (1987), defende uma estrutura de formação que não apenas instrumentalize os acadêmicos nas habilidades da docência, mas que prepare os estudantes para assumirem um papel mais central direcionado para o próprio empenho em tomar decisões.

Conforme salientado, o embasamento teórico da atividade de leitura é entendido como um requisito necessário para a execução dessa macro-habilidade. Tendo como base tal relevância, apresentar-se-ão, na seção 1.4, os pressupostos teóricos que embasam a concepção de leitura aqui representada.

1.4 Ensino de leitura

O ato de ler é realizado com o intuito de atender diferentes propósitos: para entretenimento, para divulgação, para buscar itens seletivamente, para se informar, para julgar ou questionar etc. Sem dúvida, a leitura para entretenimento é solitária.

Essa atitude, na visão de Richter (2000b), entendida como um escapismo é um empreendimento individual, embora as pessoas possam compartilhar fisicamente de um mesmo espaço social.

Mas no momento em que se focalizam as formas de leitura inseridas no contexto do trabalho humano, desaparece a “leitura solitária”. Cada leitor produz sentidos particulares sobre o que lê. Sentidos esses que se multiplicam se compartilhados com outros leitores. Essa é a chave para a melhor leitura. É conseguir relacionar sentidos significativos de outros textos, absorvendo, a partir da interação com outros sujeitos, o que declara ser mais significativo para acrescentar em sua leitura individual.

Sob esse viés, espera-se que o professor seja o agente condutor desse processo de construção de sentidos. No entanto, ocorre, algumas vezes, de o professor não obter êxito nesse processo, porque este último caracteriza-se meramente como um outro leitor qualquer. A esse respeito Kleiman (2004) comenta:

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto. Conhecer esse processo se faz necessário para trabalhar com leitura. Podemos dar uma medida de complexidade do processo, descrevendo o que o leitor proficiente faz quando lê, começando pelas manifestações observáveis e a partir delas escrever posteriormente um modelo daquilo que é passível de observação direta (Ibid., p. 05).

Para Kleiman é fundamental que o professor seja um conhecedor do processo de leitura, mas para isso não basta apropriar-se dos sentidos que a leitura individual ou coletiva atribui. O professor precisa também construir estratégias, as quais possam ser utilizadas para conduzir passo a passo o processo da atividade de leitura.

O emprego de estratégias de leitura ajuda o professor a conhecer diferentes maneiras para propor uma atividade de leitura, e, principalmente, as estratégias podem assistir o professor em situações-problemas geradas pelo percurso mal pensado no momento em que a atividade de leitura foi elaborada ou meramente selecionada.

No entender de Perraudeau (2009), para que essa postura profissional docente reflita na prática linguodidática, é necessário que haja uma formação inicial de alto nível que envolva o acadêmico na conquista de uma identidade profissional estruturada e reflexiva. Acompanhada, ao seu término, de uma formação continuada que instigue a reflexão diária da prática para manter a confiança e transformar a experiência em saber especializado.

Ao contrário do que sistematiza Perraudeau, muitas vezes, o acadêmico não participa de uma formação que inclua princípios cognitivos, afetivos e linguísticos subjacentes à aquisição de uma língua. Essa lacuna o leva a tentar amparar-se inutilmente numa enorme parafernália de regras e memorizações, induzindo-o a ignorar o que de fato é significativo em seu processo de formação.

Sob essa perspectiva, Richter (2000, p. 12) propõe-se a apresentar quatro princípios que são ignorados no contexto formativo em questão, são eles:

Em primeiro lugar, o aprendizado eficiente de uma língua envolve um movimento oportuno do controle de poucas formas linguísticas para o processamento automático de um número determinado de formas.

Em segundo lugar, o aprendizado significativo de uma língua leva a um ganho de retenção significativamente maior do que a aprendizagem mecanicista.

Em terceiro lugar, os alunos bem-sucedidos na aprendizagem são aqueles capazes de correr riscos, ou seja, de produzir e interpretar linguagem que esteja ligeiramente além das certezas que já possuem sobre a língua.

Por fim, e não menos importante dado que o objetivo global do ensino de línguas é a aquisição da competência comunicativa, as condições necessárias para que este objetivo global seja atingido devem incluir a preocupação com o uso efetivo das formas e não apenas o conhecimento de sua serventia.

Dessa forma, presume-se, com base no fragmento, que as estratégias assim como os demais fatores também são ignoradas. No ensino de leitura em língua materna, considera-se o uso de estratégias indispensável, uma vez que trabalhar com elas implica desconstruir e (re)construir condutas e conceitos que fracassaram em algum momento no processo da atividade de leitura. Para tanto, estratégias, nessa perspectiva, é sinônimo de planejamento. O uso sistemático das estratégias

em sala de aula levará o aluno, de forma gradativa, a perceber que elas auxiliam no entendimento do texto e nas tarefas propostas a partir dele.

Por meio das estratégias, o aluno torna-se um conhecedor de como se dá o processo de aprender leitura. Concebida está última não simplesmente como uma atividade social, mas sim considerada como parte de um processo de construção da semiótica social e como parte de um processo de compartilhamento de um sistema de significados sustentado pela cultura de um indivíduo (FIGUEIREDO, 2003).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

Nessas condições, complementando as reflexões de Freire, Azambuja (2003) comenta que o sujeito-leitor não recebe o texto como objeto pronto e acabado. Ele interage com o autor, dá sentido ao texto, cria e recria sentidos diferentes, dando à leitura um caráter multifacetado de sentidos, adaptando cada momento da leitura ao seu contexto histórico, social, político e cultural.

Torna-se pertinente citar a definição, em caráter mais genérico, do conceito de leitura formulado por Leffa (1996), o qual teoricamente elucida as definições de leitura argumentadas nessa seção.

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (p.10).

Ler, considerando sua definição mais ampla, é usar segmentos da realidade para atingir outros segmentos. A leitura representa a realidade social em que

aprendente e professor encontram-se inseridos. Os sentidos construídos a partir dessas representações constantemente são alterados, isto é, transformados em função dos aspectos sócio-culturais, os quais acompanham fielmente o passar do tempo.

Com base nas considerações de leitura apresentadas, sugere-se que as tarefas propostas para tal atividade tenham como objetivo visar ao desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes, que permitam ao aprendiz a compreensão da palavra escrita, a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe a cada dia mais exigências de letramento, isto é, de contato e familiaridade com a escrita para a sobrevivência (KLEIMAN, 2002).

A leitura, nessa concepção, interage com a realidade. Ela promove a interpretação com o texto lido, o qual pressupõe a interação entre os sujeitos leitores sociais envolvidos no ato de ler.

O leitor deve interagir seus conhecimentos, seu contexto histórico, social, político e cultural, numa ação contínua, em que ele possa não só caminhar pelas entrelinhas do texto, refletindo sobre o mesmo, mas também ser capaz de transformá-lo em outros textos e, assim, transformar a realidade que o cerca, constituindo-se em um sujeito-leitor crítico e criativo (AZAMBUJA, p.94).

Deve-se ensinar o ato de ler para a vida, pois o mundo, isto é, a realidade dos indivíduos é representada por símbolos, imagens, gráficos, palavras, frases, texto etc. As leituras e os textos dos alunos estão repletos de seus anseios, desejos, crenças sendo tudo isso inerente das representações de leitura que fazem do mundo de pertença.

Em outras palavras, trata-se da leitura para o aprendizado. Conforme explica Wallace (1992), a leitura assim definida, perfila-se como um meio de desvendar informações acerca da leitura que se precisa para sobreviver, isto é, desempenha como papel estender o conhecimento geral do mundo. É a leitura do dia-a-dia que deve ser utilizada para aprender, pois a partir dela pode-se aprender coisas novas e também lembrar ou relembrar fatos conhecidos ou vagamente formulados.

Busca-se assim, fundamentar essas constatações nos preceitos teóricos vygotskyanos. Para Vygotsky (1994) o funcionamento mental do ser humano é

oriundo de processos mentais, pois não se pode estudar separadamente comportamento-indivíduo-contexto. A interação é o elo para que o indivíduo transforme-se e evolua enquanto sujeito, moldando seu comportamento, bem como seu modo de agir e pensar.

Quando se reflete sobre leitura, na perspectiva desta tese, instaura-se como meta ensinar o aluno a entender e agir sobre a leitura, por intermédio de seus próprios processos cognitivos e sociais. Esse procedimento foi batizado por metacognição.

A tarefa metacognitiva no contexto escolar pode ser entendida como o ensino de princípios para a resolução de problemas, facilitando assim o processo de aprendizagem. [...] As tarefas com componentes predominantemente metacognitivo ensinam o aluno a perceber uma experiência para a qual ele não tem conhecimento suficiente, e analisá-la em termos de um problema a ser resolvido (KLEIMAN, 2004, p. 202).

A elaboração de tarefas metacognitivas de leitura proporciona ao aluno o conhecimento do próprio processo de aprendizagem, pois tal procedimento acompanha passo a passo o desenvolvimento de cada ação proposta. Nesse sentido, o professor torna-se capaz de criar oportunidades para que o processo cognitivo se desenvolva e o aluno passe a construir conhecimentos e não apenas participe passivamente da construção do sentido global para o texto.

Tendo em vista essas considerações, fica evidente que o ensino de leitura é concebido como uma atividade processo-produto que intenciona atingir determinados objetivos (resultados). Processos esses que se “alimentam” de estratégias docentes e discentes, textos selecionados conforme a clientela, tarefas de gramática integradas ao texto, questões de compreensão, questões sócio-culturais dentre outros aspectos.

Reforçando a tendência de leitura aqui discutida, destaca-se a seguinte citação:

Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última. Nessa interação, alcançada pela

execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo autor do texto, servindo para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo da escrita para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas nunca arbitrário pois um texto indica os caminhos a serem seguidos (PIETRARÓIA, 2001, p. 21).

A citação frisa a exigência de qualidade na escolha e/ou produção dos materiais didáticos para que essa tendência de leitura torne-se fato real. A escolha de um bom texto se faz necessária para que haja o desencadeamento de estratégias e tarefas que cumpram com o legado de traçar para o aprendiz um processo metacognitivo no desenvolvimento da atividade de leitura.

Na proposta de enquadramento de material didático, com ênfase na leitura, delineado pela Teoria Holística da Atividade, há o comprometimento por parte dos *designers* em inserir e desenvolver esses aspectos na estrutura de elaboração desses materiais. Sendo assim, com a pretensão de apresentar argumentos mais detalhados sobre a elaboração desse modelo parametrizado, sob o viés da THA e dos preceitos teóricos que a fundamentam, optou-se em desenvolver uma subseção para o assunto em questão.

A subseção 1.4.1 comprometer-se-á em descrever os conceitos de enquadramento que sustentam a produção didática referida. A produção prática, a título de exemplificação, encontra-se na seção de apêndices (ver Apêndice A – pg. 217).

1.4.1 Material didático: princípios básicos de produção

No artigo “Como produzir materiais para o ensino de línguas”, Vilson Leffa (2008) concebe a produção de materiais como uma sequência de atividades que tem por finalidade criar um instrumento de aprendizagem. O autor descreve essa sequência de atividade, orientado por etapas: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e produção de materiais de ensino: teoria e prática (4) avaliação. Esses princípios, atendidos por etapas, devem formar um ciclo recursivo, no qual a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo.

A primeira etapa — a análise — compreende o entendimento das necessidades dos alunos, pois a intenção é que o docente elabore seus materiais

pautado nas expectativas, nos anseios e nos valores de mundo do aprendente. Dessa forma, tutorado pelo professor ou tutorado pelo próprio MD, o aluno, aos poucos, dar-se-á conta de que esses materiais são a representação da própria realidade.

A aplicação de um instrumento de análise de necessidades pode ainda fornecer informações acerca do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos a fim de que o professor trabalhe as competências e habilidades que o discente ainda não domina, utilizando como ponto de partida, aquelas já consolidadas. No parecer de Leffa (2008, p.16), “ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo. A capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material”.

Concluída a análise de necessidades, o professor passa para a segunda etapa — o desenvolvimento de MD. Definem-se os objetivos que são propostos depois da análise das necessidades. Com a definição clara dos objetivos direcionam-se as atividades desenvolvidas com o uso do material didático.

A escolha do texto nessa etapa é bastante significativa, porque o planejamento de todas as tarefas estarão vinculadas a ele. Espera-se com essa conduta obter bons resultados, pois, uma vez que o aluno encontra-se motivado a discutir o assunto do texto em questão, pressupõe-se também que ele tenha um maior envolvimento com as tarefas proposta a partir dele.

Na etapa da implementação, a preocupação recai sobre o *designer* e o respectivo aplicador do MD. Leffa (2008) aponta três situações básicas: 1ª) o material vai ser usado pelo próprio professor: nessa situação, “a implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor, que oralmente explica aos alunos o que deve ser feito” (p.13); 2ª) o material vai ser usado por outro professor: nesse caso, há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos; 3ª) o material vai ser usado diretamente pelo aluno sem a presença de um professor.

A primeira situação aparentemente não apresenta preocupações, porque quem elabora e também aplica o material didático tem (ou deveria ter) claro os objetivos que pretende atingir com as tarefas propostas. Na segunda e terceira situação, deveria ser disponibilizado tanto ao professor quanto ao aluno, respectivamente, um tutorial de apoio, por parte do *designer*, com o intuito de assisti-los no desenvolvimento das tarefas (objetivos propostos, sistemática utilizada para

condução da tarefa, estratégias de tutoramento para a resolução de possíveis problemas etc.).

Por último a etapa de avaliação, esse é o momento ideal para que o professor ou *designer* analise como ocorreu a aplicação do material didático, verificando quais tarefas necessitam de (re)formulação; quais tarefas obtiveram pleno êxito; quais não atingiram as expectativas dentre outras questões relacionadas ao processo avaliativo.

A apresentação desses princípios básicos permite atestar que produzir materiais didáticos não é tarefa fácil, pois o professor precisa criar e estabelecer parâmetros que sejam viáveis para o processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes, atendendo, primordialmente, suas necessidades e suas expectativas dentro e fora da sala de aula.

O desenvolvimento consciente dessas etapas (re)educa a conduta do professor, o qual, muitas vezes, conceitua o ensino de uma língua simplesmente como a posse de conhecimentos das formas corretas. Nesse caso, a opção por uma abordagem de ensino que possibilite ao aluno interagir na língua é determinante, uma vez que cabe ao professor propiciar condições para que o aluno adquira sua competência comunicativa.

A proposta de material didático, com ênfase na leitura, que será apresentada nesta pesquisa, respalda-se na abordagem comunicativa do ensino de línguas pelo fato de considerar o contexto social e também suas características de comunicação linguística.

Segundo Giovannini et al (1996), a comunicação, sob essa ótica, é, basicamente, uma forma de interação social que se desenvolve em contextos, que impõem certas condições ao uso da língua e proporciona ao mesmo tempo chaves que permitem interpretar corretamente os enunciados.

O planejamento das tarefas, a partir da abordagem comunicativa, considera quatro grandes campos: sistema forma (envolve tudo o que está ligado à estrutura do idioma: gramática, vocabulário, ortografia, pronúncia); comunicação (este campo abarca tudo o que diz respeito ao uso que um falante faz do idioma); sociocultura (o processo de familiarização com a cultura da comunidade que fala esse idioma); e aprender para aprender (aprender a língua estudada de forma mais efetiva). (Ibid., 1996).

Argumentando sobre essa questão, Pinto e Cavichioli (2005) salientam que a abordagem comunicativa dá muita importância à produção dos alunos no sentido em que ela tenta favorecer estas produções, oferecendo-lhes a ocasião múltipla e variada de produzir na língua-alvo (seja ela estrangeira ou materna), ajudando-o a vencer seus bloqueios, não o corrigindo sistematicamente.

Os princípios básicos de produção (etapas de produção e abordagem de ensino), recentemente discutidos, podem ser definidos como os conceitos de “enquadramento primário”. Ganham esta denominação, porque se refletem nas tarefas de forma mais distanciada (indireta), ou seja, são conceitos que somente o professor ou o *designer* precisam, de fato, dominar.

Serão, portanto, os conceitos de enquadramento primário que auxiliarão na escolha dos conceitos de enquadramento, os quais estão mais próximos (presentes no *design* das tarefas) dos materiais didáticos e também dos aprendizes. Assim entendido, serão tecidas breves considerações acerca desses conceitos que fundamentam a produção didática parametrizada, com ênfase na leitura, conforme o que já havia sido proposto no último parágrafo da seção 1.4.

1.4.2 Conceitos de enquadramento de produção do material didático

A explanação dos conceitos de enquadramento seguirá a seguinte sequência¹⁶: arquitetura do curso, que se apoia em um formato temático-matricial-cíclico; didática da aula, que compreende as três fases de leitura (pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura); modelos de leitura: modelo ascendente ou *bottom-up*, modelo descendente ou *top-down* e modelo interativo. As estratégias de tutoramento, por sua vez, serão tratadas no decorrer da explanação das fases e modelos de leitura, porque elas estão diretamente estruturadas e organizadas dentro desses tópicos.

1.4.2.1 Arquitetura teórica do material didático

¹⁶ Essa mesma sequência teórica foi trabalhada com os acadêmicos nos encontros de coleta de dados.

Dubin e Olshtain (1986) sugerem cinco maneiras de classificar a arquitetura geral de curso, são elas: formato estrutural (recomendado para o trabalho normativo); cíclico (recomendado para construção de conceitos de forma gradativa); matricial (recomendado para uma prática de trabalho intercultural); *story-line* (recomendado para alunos que se beneficiam de contextualização dos tópicos e ativação de processos identificatórios) e modular (recomendado para currículos pré-fixados).

No entanto, o *design* de material didático, que se propõe, opta em arquitetar seu formato desta forma: temático-matricial-cíclico, composto de unidades de curso com insumos agrupados em função de: (a) um tópico abrangente, como alimentação, habitação, lazer etc.; (b) subunidades que desenvolvem a temática com derivações para as habilidades e os diversos aspectos da competência comunicativa: morfossintaxe, léxico, pragmática, cultura etc.; (c) forma abordada ao longo do curso com progressão em espiral de complexidade.

Esclarecendo os formatos individualmente, entende-se que o primeiro da tríade — temático — desempenha a função de atribuir um tema (assunto) central para cada unidade de curso. Esse formato pode ainda ser tratado levando em consideração uma tendência tradicional ou interacionista, porém isso dependerá exclusivamente da decisão do *designer*.

O formato matricial é recomendado para tópicos multiperspectivados para privilegiar o enfoque intercultural e é propício para criar espaços de debate. A contemplação desse formato depende da escolha do texto. Este último é considerado um fator de total relevância e preferencialmente sua seleção deve estar apoiada em tópicos e gêneros sem, porém, perder de vista as formas e funções.

O terceiro formato, que completa a tríade, denominado cíclico é especialmente recomendado para a construção de conceitos e habilidades de forma gradativa. Combina muito bem a pedagogia centrada no processo com a centrada no produto. Richter (2005) ressalta que o formato cíclico retorna ao “mesmo” tema num nível cada vez maior de dificuldade, complexidade e exigência a cada vez.

Em outras palavras, procede ciclicamente (em espiral). O escalonamento dos itens linguísticos por grau de dificuldade vai depender, em grande parte, da experiência conjunta professor-aluno. O que isso acarreta: vai-se da prática pedagógica a sistematização processual do curso.

Em seus primórdios, a Teoria Holística da Atividade inseriu o formato mesclado temático-matricial-cíclico (ver Anexo A – pg. 192) no contexto de ensino de português como segunda língua, o qual atendia com exclusividade alunos hispanofalantes.

Os resultados oriundos da aplicação desse formato, no contexto de ensino de português para estrangeiros, foram animadores, pois a escolha dos textos, auxiliada pela matriz, proporcionava aos alunos estrangeiros a aproximação com a cultura do país de inserção, isto é, com a cultura brasileira. Seguindo nesses moldes, as tarefas propostas para o ensino de português, com ênfase na leitura, angariavam-se fielmente à temática central trazida pelo texto. Fato esse que interferiu positivamente no desenvolvimento da competência comunicativa e linguística, uma vez que o aluno utilizava-se das competências adquiridas para interagir dentro ou fora da sala de aula.

O formato temático-matricial-cíclico também pode contemplar o ensino de português, como língua materna. Mesmo que o aprendiz esteja aprendendo a língua materna, vivenciando no seu dia a dia a cultura de seu país, é papel do professor migrá-la para o contexto escolar. Não basta vivenciar a cultura é preciso pensar e refletir sobre ela, sendo aqui a ação de intervir do professor decisiva na construção de conceitos e valores do aprendiz.

Cabe reforçar que o formato em discussão atua organizado em uma espiral de complexidade, pois estabelece como principal princípio retrair os níveis de desenvolvimento potencial, a fim de que o aluno avance em seu desenvolvimento, consolidando assim novas tarefas, as quais passam a fazer parte do seu nível de desenvolvimento real. No entanto, para que as tarefas mantenham a ciclicidade e a complexidade, elas precisam se apresentar de forma contínua e sucessiva nas seções/unidades de leitura. Isso serve tanto para os livros quanto para os materiais didáticos (CAVICHOLI, 2008).

A aplicação do formato temático-matricial-cíclico no planejamento de materiais didáticos, com ênfase na leitura em língua materna, exige uma estrutura organizacional didática, que contemple o ensino de leitura em sua totalidade, pois a maior preocupação desse formato é incorporar o contexto social e cultural a partir das intervenções educativas, promovendo, ao mesmo tempo, a construção de significados e a negociação de sentidos em “zonas” de desenvolvimento proximal.

Sob esse enfoque, considera-se o enquadramento de leitura abordado por Aebersold e Field (1997) o mais adequado para o desenvolvimento do formato em discussão. Vale salientar, antecipadamente, que tal processamento de leitura é estruturado em fases, mas essa característica não é sinônimo de fragmentação, pois as três fases apresentam-se encadeadas/conectadas, conforme a esquematização da proposta didática.

1.4.2.2 Didática da aula de leitura

Conforme teorizam Aebersold e Field (1997), o processamento de uma aula de leitura ocorre baseado em três fases, a saber: pré-leitura, fase de leitura propriamente dita e fase de pós-leitura.

Na fase de pré-leitura, são propostas algumas questões para ativar o conhecimento prévio do aluno para que este mobilize informações sobre o tópico do texto. Na visão das autoras, a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.

Antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história (PRESSLEY, 2002 apud GIROTTO & DE SOUZA, 2010, p.50).

Sob esse viés, entende-se que cabe ao professor ensinar os alunos a serem bons leitores. Para tanto, é fundamental que o professor além de ensinar, ensine, principalmente, estratégias para que, aos poucos, os alunos tornem-se capazes de resgatar e explorar o conhecimento que já têm internalizado.

O uso de perguntas como estratégia, nessa perspectiva, permite ao aluno se autodescobrir pelo fato de estar engajado em um processo que, ao invés de fechar, abre as portas para o entendimento e o conhecimento. Por essa razão, a presença

de perguntas na fase de pré-leitura é bastante significativa, pois elas agem como uma espécie de “funil”. Partem do nível mais geral do conhecimento de mundo do aluno e vão, aos poucos, aproximando-o do assunto, do conteúdo e do vocabulário, posteriormente, abordados no texto propriamente dito (CAVICHIOLO, 2008).

Salienta-se que a dedução é uma característica da fase de pré-leitura. Por esse motivo, as atividades propostas visam a atingir a mobilização do conhecimento prévio, a geração de expectativas (ter uma ideia preliminar do que trata o texto), a formação de conceitos-chave e seu vocabulário (escanear o texto em busca de palavras e expressões-chave que indiquem o tema e a perspectiva temática do texto).

Isso significa dizer que uma proposta de leitura consistente deve, primeiramente, ativar os conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. Um bom professor *designer* ou simplesmente um *designer* (autores de materiais didáticos, por exemplo) não permite que o aluno “mergulhe” num livro do começo ao fim, sem antes saber o que quer do texto.

Na percepção de Girotto e De Souza (2010, p. 50), “o aluno folheia o livro lendo partes, essa atividade revela informações sobre o conteúdo, a estrutura da história, a localização dos elementos mais importantes e, principalmente, se o texto é pertinente diante dos objetivos do leitor”. O exercício de ativar essas informações prévias interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura.

Trabalhada, portanto, a fase de pré-leitura, o aluno passa para a segunda fase, designada fase de leitura. Essa fase consiste na leitura do texto propriamente dita, com a constante confirmação-refutação das hipóteses sobre o assunto que o aluno fez na fase de pré-leitura. Nessa segunda fase, o aprendente constrói seu próprio entendimento do texto, checando suas representações e inferências com o que já sabe sobre o tópico.

Ademais, na fase de leitura, algumas estratégias são postas em ação. O aluno pode tomar nota ou interromper a leitura para refletir sobre o que leu e, em alguns momentos, pode até prever o que vai acontecer. Isso significa que a hipótese inicial sobre o que haveria no texto, baseada no conhecimento prévio do aluno, pode ser reavaliada, conforme ele inicia a compreensão daquilo que lê (GIROTTTO & DE SOUZA, 2010).

Segundo Richter (2010b), a fase de leitura propriamente dita pode se estruturar a partir de três níveis. No primeiro nível, dá-se ênfase na superestrutura

do texto — identificação da ideia central e objetivo global; identificação das ideias secundárias e conexões lógico-semânticas, entre elas: vocabulário, separar palavras a conhecer (vocabulário passivo) e palavras a aprender (vocabulário ativo); estratégias para ir do contexto ao significado da palavra (aprender a conhecer o significado de palavras por meio de pistas contextuais).

O segundo nível deposita maior atenção na macroestrutura do texto. Prevê o desenvolvimento de fatores como: ideias-suporte — evidências para dar sustentação às ideias e desenvolvimentos temáticos das ideias; vocabulário — estratégias multinível de *guessing* (apoio na gramática e em estruturas), testagem das hipóteses de significado, inclusive com base nas propriedades morfológicas e uso do dicionário de definições se essas estratégias falharem.

No terceiro nível, o autor enfatiza a microestrutura/mecanismos de textualização (coesão e coerência), propondo a organização gramatical (*parsing* de sentenças, fenômenos gramaticais locais, semântica intrafrasal, frases e expressões feitas).

Tendo como base o arcabouço teórico, que apoia as explicações da fase de leitura, fica esclarecido que o entendimento do texto nunca se dá num vácuo, depende da harmonização entre propósitos *versus* tarefas, as quais não deixam de considerar as experiências interrelacionadas que o aprendiz tem na mente. Então, todo o conhecimento que veio à tona na primeira fase de leitura ajudará o aluno a preencher as lacunas deixadas no texto pelo autor, viabilizando, dessa forma, o envolvimento do aluno com o texto, com seus interlocutores e consigo mesmo (KLEIMAN, 2004).

A terceira e última fase de leitura, discutida por Aebersold e Field (1997), foi chamada de pós-leitura. Esta visa a reorganizar as informações novas contidas no texto, fazer o levantamento dos tópicos mais importantes, discutir outros assuntos que o texto leva a comentar, entre outros objetivos.

Richter (2010b, p. 124-125) elenca, de forma simplificada, seis aspectos, que não devem cair no esquecimento ao se planejar a fase de pós-leitura.

1. Revisão e consolidação das informações – resumo, sumário, mapa semântico (micro-habilidades de resumir e sumarizar);
2. Discussão das inferências – implícitos, modalizações, relação fato-opinião, estratégias retóricas;

3. Avaliação do texto – ideologia(s), estereótipos, pontos de vista, tom e ironias, registros e marcas sociolinguísticas;
4. Atividades intertextuais – traços linguísticos e contexto, gênero textual e interculturalidade (relação língua-cultura);
5. Retrospecto das estratégias de leitura (retomada metacognitiva dos movimentos de leitura mais importantes);
6. Vocabulário – promoção de atividades para a criação de redes léxico-conceituais (mapas semânticos), aplicação de palavras em atividades de paráfrase (micro-habilidade de parafrasear), construção de textos próprios do mesmo gênero (derivação para atividades de produção textual), criação de textos de outros gêneros (atividades intergêneros) etc.

Os aspectos sugeridos pelo autor têm por finalidade recapitular as informações, conteúdos e estratégias trabalhados nas duas primeiras fases de leitura. Esse procedimento dá ao aluno a oportunidade de processar novamente o texto e refletir sobre o que acabou de ler, avaliando o texto e posicionando-se como um leitor crítico e atuante.

Essa fase também propicia aos alunos a aproximação aos aspectos sociais e culturais do contexto de inserção, por intermédio de tarefas que possam abordar e contrastar diferentes culturas. O conceito de cultura mais relevante, para essa abordagem, é aquele que afirma que a cultura pode ser concebida em termos de comunicação intercultural. Vista como um processo, no qual as pessoas manifestam seu modo de pensar com a tentativa de encontrar um meio para uma comunicação bem-sucedida através das culturas (MORAN, 2001).

Reforçando o conceito de cultura, Fleuri (2003) comenta que compete ao educador a tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais etc.). Sendo assim, tem-se que pensar numa perspectiva intercultural, na qual os diferentes sujeitos desenvolvam relações de reciprocidade entre si.

A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de

discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (FLEURI, 2002, p.03).

Apoiando-se na concepção perspectivizada da educação intercultural tratada no fragmento, pode-se argumentar que o uso de perguntas como estratégias de tutoramento ocupam lugar de destaque nas três fases de leitura. Além de auxiliarem no encadeamento coerente e cíclico das fases, elas desmistificam a ideia de que o papel de ensinar cabe somente ao professor (o questionador) e de que o ato de aprender é tarefa que deve ser exercida com exclusividade pelo aluno (o questionado).

Em suma, professor e aluno podem aprender e ensinar, mutuamente, por intermédio das perguntas como estratégias de tutoramento e “dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnia, de gerações e de ação social” (Ibid., 03).

Nesse sentido, uma vez consciente do uso de estratégias de leitura o professor questiona-se sobre qual ordem deve ensiná-las. A resposta é que se deve levar em consideração as exigências e o grau de complexidade das três fases de leitura. A tendência é que, por intermédio das perguntas (como também das demais tarefas), o professor consiga retrazar os níveis de desenvolvimento potencial, a fim de que o aluno avance em seu desenvolvimento e passe, conseqüentemente, a consolidar novas estratégias, as quais farão parte do seu nível de desenvolvimento real.

A proposta de enquadramento de material didático, além de as teorias já explanadas (formato de curso e fases de leitura), também ganha sustentação teórica das ciências cognitivas. Com base nestas últimas, destaca-se: processo ascendente (teoria *bottom-up*), processo descendente (teoria *top-down*) e processo interativo. Este último foi adotado para fundamentar a proposta de material didático, pois, consoante Aebersold e Field (1997), o modelo interativo trabalha, alternadamente ou ao mesmo tempo, tanto os processos de leitura *bottom-up* quanto os *top-down*.

1.4.2.3 Modelos de leitura

Aebersold & Field (1997), apoiadas na literatura existente acerca do ensino de leitura, descrevem três modelos básicos de leitura em nível de cognição — *bottom-up*, *top-down* e interativo.

No modelo *bottom-up*, também chamado de modelo ascendente, a leitura começa com uma fixação do olho. O leitor passa por um processo no qual seu sistema visual irá varrer todas as letras do texto uma a uma, numa sequência linear. Ou seja, o entendimento do texto se dá minuciosamente das mínimas partículas, que contêm significados, ascendendo para a formação de uma compreensão genérica de texto.

Esse procedimento é discutido por Gough (1985) que salienta, principalmente, a valorização do vocabulário, enfatizando assim as partes menores do texto. Cabe, portanto, ao leitor descobrir por intermédio da decodificação os significados que o texto pretende transmitir.

Em outras palavras, o modelo de Gough, de tipo ascendente (*bottom-up*: das partes para o todo), se apoia em processos cognitivos fono-morfo-sintáticos locais. A leitura é um processo indutivo, linear das informações, que vai construindo o significado através da análise e síntese do significado das partes (RICHTER, 2010b).

De modo geral, as tarefas que atendem aos moldes do modelo ascendente ou *bottom-up* são elaboradas na fase intermediária de leitura, fase de leitura propriamente dita. É nesta fase que o aluno necessita de um tutoramento consistente para que possa decidir, entre as muitas interpretações, a que melhor representa as ideias do texto que estiver, naquele momento, sendo abordado.

O uso exclusivo do modelo ascendente/*bottom-up*, em livros e materiais didáticos, destinados ao ensino de leitura, vem sendo questionado tanto na teoria como na prática, porque privilegia a construção linear (aquisição vocabular linear) do sentido do texto. Encara-se a leitura como extração do sentido que estaria estanque e completamente determinado no texto.

Partindo dessas constatações, Kleiman (2004) afirma que o resultado final da recorrência dessa leitura é a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência. Além disso, a autora acredita que a atividade escolar baseada nessa concepção não passa de uma paródia de leitura, ou melhor, uma concepção autoritária da leitura, que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada.

No entanto, ressalva-se, por outro lado, que o ensino de vocabulário voltado à compreensão do texto, com apoio do modelo *bottom-up*, pode ter sucesso se as palavras a serem ensinadas forem palavras-chave de passagens-alvo, e forem ensinadas em conjunto semanticamente e topicamente relacionadas, de modo que os significados das palavras e o conhecimento prévio melhorem simultaneamente (PAZ, 2006).

Outro ponto que o modelo apresenta como vantagem é o fato de que as predições que ele faz podem ser facilmente testadas. Contudo, na investigação empírica fazem sentido tarefas de latência e de reconhecimento de letras, sílabas, palavras, e até sentenças isoladas, que não são tarefas de leitura propriamente dita, e, portanto, têm pouca importância às questões aplicadas (KLEIMAN, 2004).

Concluem-se os esclarecimentos acerca do modelo *bottom-up* alertando que o problema do modelo persiste. A versão não especifica como as fontes de informação interagem, nem como podem controlar o processo de realimentação e controle por meio de *feedback*. Essa lacuna levou a uma reformulação e ao lançamento do modelo de segunda geração — modelo interativo — que será apresentado após o modelo *top-down*.

No modelo *top-down* ou descendente, o processo de leitura ocorre de forma oposta. O ato de ler, segundo Goodman (1988), é um processo no qual a informação lida com uma construção contínua de significado, isto é, o leitor constrói o significado de um texto do todo para suas partes.

Araújo (2008), apoiada em Goodman (1976) e Smith (1973), reforça que ao processar a informação, o leitor faz uso de antecipações, confirmações e/ou reformulações de hipóteses, inferências, utilização de conhecimentos prévios sobre o assunto, informações não linguísticas como: ilustrações, gráficos, tabelas, diagramação etc. O leitor proficiente não usa toda a informação contida na página, não lê de forma linear, mas busca o significado global daquilo que lê e seleciona estratégias que são mais produtivas para compreender a mensagem do texto.

Conforme comenta Araújo, o leitor proficiente seleciona estratégias a fim de tornar mais produtivo e compreensivo o processo de leitura. Considerando essa conduta, citam-se novamente as perguntas como um meio eficaz de estratégias para assistir a atividade de leitura. Dessa forma, menciona-se a definição de leitura postulada por Smith (1981), a qual salienta que ler é fazer perguntas e encontrar respostas para tais perguntas.

Oliveira (2008), para facilitar o entendimento acerca do conceito de leitura fundamentado por Smith, explica:

Realmente, o perguntar e responder implicam aspectos como engajamento pessoal, estabelecimento de relevâncias, motivação e entendimento. Isso tudo moldado e flexivamente circunscrito pela acumulação de conhecimento prévio acerca do assunto focado (OLIVEIRA, 2008, p. 167).

O jogo “pergunta-resposta” traz o aluno para dentro do processo de leitura. O professor precisa “bolar” estratégias que resgatem os conhecimentos já consolidados pelo aluno, engajando este último em uma atividade que seja significativa e representativa, uma vez que tenha por finalidade o trabalho pedagógico holístico, pensando na construção dos conhecimentos dentro e fora da sala de aula.

Com a intenção de encadear, ou melhor, firmar as questões levantadas acima, retoma-se Goodman (1988), o qual se refere a esse processo ressaltando o que o leitor traz (conhecimentos/experiências) para o processo de leitura. O entendimento do texto dá-se a partir de um processo de relação entre as informações do texto com o próprio conhecimento do aluno-leitor, ajudando-o a dar sentido sobre o que está escrito.

Dessa forma, para o ensino de línguas, esse processo configura-se, primordialmente, nas atividades de pré-leitura, uma vez que visam a ativar o conhecimento de mundo do aluno, fazendo inferências sobre os tópicos a serem discutidos no texto. No entanto, é importante lembrar que embora a ativação do conhecimento do prévio ganhe maior relevância na fase de pré-leitura, ele também é ativado a todo o momento nas demais fases, porém com menor ênfase.

Nota-se que a leitura representada pelo modelo descendente ou *top-down* caracteriza-se como um processo de adivinhação ao promover a testagem dos conhecimentos linguísticos e conceituais, englobando um conhecimento semântico das escolhas. Nesse sentido, Paz (2006) afirma que o modelo pode ser concebido como um estágio de leitura avançada, porque parte de concepções hipotéticas derivadas do conhecimento prévio do leitor amadurecido.

Dessa forma, assim como o modelo *bottom-up* (aquisição linear do vocabulário), o modelo em discussão também se torna deficitário em alguns aspectos, se utilizado como única fonte de subsídio teórico para o planejamento de uma aula de leitura, pois os conhecimentos linguístico e conceitual da língua seriam explorados em um nível caracterizado basicamente por conhecimentos mais cotidianos.

Com o intuito de tentar preencher essas lacunas, Rumelhart (1985) coloca em discussão o modelo interativo. Para o autor este modelo permite a interação entre a informação contida no conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico (= conhecimento prévio). Esse elo entre os conhecimentos contribuem de forma diferenciada na resolução de prováveis problemas que possam vir a interferir no percurso da leitura.

Souza (2008) acrescenta que no modelo interativo toda informação sintática, semântica, lexical e ortográfica é reunida no que Rumelhart chamou de sintetizador (*pattern synthesiser*). Na sequência, a informação segue para o centro da mensagem (*message centre*). Sendo assim, as funções desse centro são: (a) aceitar essa informação; (b) retê-la pelo tempo necessário, e (c) distribuí-la de acordo com as demandas do processo.

Partindo das informações relatadas, constata-se que o modelo interativo, que existe em função do modelo descendente e ascendente, apresenta condições seguras de abarcar a atividade de leitura sem divisórias entre conhecimento de mundo e linguístico. É, portanto, com o propósito de cumprir essa meta que Rumelhart fundamenta o modelo em dois quesitos-base: um conhecimento prévio definido de acordo com o contexto social e cultural; uma função de identificar a adequação dos dados que estão sendo processados durante a leitura. Assim, cada esquema é constituído de dois subesquemas ou subprocessos: *top-down* e *bottom-up*.

No parecer de Davies (1995), citado por Souza (2008), a contribuição mais importante desse modelo foi estabelecer a interdependência de todos os níveis de processamento dentro do sistema. Dessa forma, um nível inferior como, por exemplo, o reconhecimento de uma palavra, poderia perfeitamente se comunicar com um nível superior como a compreensão inferencial e vice-versa.

Cabe salientar, nesse contexto, que é tarefa do professor manter-se informado e certificar-se da aplicação do modelo interativo na prática de ensino,

seguindo a fundamentação teórica, que o prescreve. O professor tem potencial para determinar, em grande medida, os objetivos de leitura, um dos quais poderia, inclusive, ser a retipificação do discurso (do autoritário ao polêmico), determinando, por extensão a adequação da leitura — se uma leitura é adequada ou inadequada a um objetivo específico (KLEIMAN, 2004).

O professor deve ser um investigador da própria prática e, além disso, em se tratando de ensino de leitura, a abrangência de sua investigação deve recair sobre o texto (concebido como uma unidade de construção de sentidos) e sua aplicabilidade na prática de ensino, e não meramente em unidades menores, fragmentadas e sem objetivos claros acerca do que, de fato, consiste a atividade de leitura.

Tendo em vista os princípios defendidos pelo modelo interativo, a proposta parametrizada de material didático, com ênfase na leitura, apoia-se nesse modelo para fins de estruturação de suas tarefas. Tem-se como resultado desse processo a integração da competência linguística e da competência discursiva, sendo que esta última envolve a competência comunicativa.

Conclui-se o presente capítulo salientando que o assunto “teorias sobre conceitos de enquadramento para a prática de leitura” deve ser foco de debate ainda em contextos de formação inicial, pois um professor (em formação ou já formado), consciente da tarefa de ensinar língua sabe que parte do êxito na prática de ensino é resultado de um trabalho consistente e qualificado na elaboração e/ou seleção de materiais didáticos e, sobretudo, das bases teóricas que tecem o “fundo” laboral desse trabalho didático.

Sem mais, se faz referência ao Capítulo 2, no qual será apresentado o planejamento das ações, as quais permitiram que a professora-pesquisadora trabalhasse as teorias sobre conceitos de enquadramento para a prática de leitura, com acadêmicos em formação inicial de um Curso de Letras em uma Instituição Particular do Rio Grande do Sul.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentadas as bases metodológicas que sustentam a coleta e a análise dos dados desta investigação. Assim proposto, o presente capítulo será organizado em duas seções — a primeira contemplará os princípios básicos da pesquisa-ação e explicações sobre os procedimentos de coleta dos dados no contexto pesquisado; a segunda seção discutirá os preceitos teóricos fundamentais para o entendimento da Linguística de Corpus. Nesta mesma, também serão tecidos esclarecimentos detalhados acerca dos programas computacionais *WordSmith Tools* e suas respectivas ferramentas — *WordList* e *Concord* — e o Mapeador Semântico.

2.1 A pesquisa-ação no ensino de línguas

No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não mais se aceitam atitudes apenas descritivas ou avaliativas. Precisam-se produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. Essa constatação fez Thiollent (2008) ao reconhecer a pesquisa-ação como uma prática capaz de promover a participação dos usuários do sistema escolar na busca de reflexões e de soluções aos seus problemas.

Engajado nesse contexto, Ada Abraham (1987 apud ESTEVE, 2003) afirma que é comum o enfrentamento de uma crise de identidade pelos futuros professores de língua, depois de formados. Essa crise reflete de forma direta na prática de ensino, a qual é definida pela autora como uma contradição entre o eu real (representado pelas ações oriundas da prática cotidiana) e o eu ideal (representado pela identificação quanto ao papel social que se consideram aptos a desempenhar). Esse é um dos motivos pelos quais se consideram de grande valia as intervenções realizadas sob o viés da pesquisa-ação.

Conforme prevê Esteve (2003), o professor recém-formado sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos padrões ideais em que obteve a sua formação. No entanto, esse “choque” com a realidade poderia ser amenizado, se o acadêmico fosse preparado a pensar e a agir sob essa problemática.

O reconhecimento da pesquisa-ação como prática reflexiva possibilita ao profissional da educação dar um importante passo rumo à transformação e à emancipação profissional, uma vez que esse procedimento de autorreflexão é capaz de instigar os engajados em um ensino produtivo a analisarem suas práticas (PAZ, 2006).

Assim não foi pretensão desta pesquisa fazer valer o discurso da verdade da professora-pesquisadora, isto é, tornar válidas somente as teorias e produções didáticas utilizadas como estrutura-base para um enquadramento de trabalho, concebido como viável/recomendável para o ensino de língua materna.

O objetivo foi tecer esclarecimentos de que uma formação docente desenvolvida a partir de um enquadramento de trabalho pode postular os princípios fundamentais de organização para a prática de ensino. Em outras palavras, a proposta de enquadramento permite ao acadêmico uma reflexão antecipada acerca dos fatos pertinentes à atuação em uma futura atividade profissional, tornando-o capaz de eliminar os fenômenos pseudossistêmicos que, porventura, venham a afetar negativamente o desenvolvimento de suas atividades.

Com base nessas constatações, Burns (1999) resume as variadas definições de pesquisa-ação em quatro características básicas:

- a) a pesquisa-ação é contextual, pois investiga um determinado problema dentro de uma situação específica;
- b) é avaliativa e reflexiva com a finalidade de trazer mudanças e melhoria na prática;
- c) é participativa, porque necessita investigação de caráter colaborativo por intermédio de equipe de colegas, educadores e o próprio pesquisador;
- d) as mudanças que ocorrem na prática são baseadas na coleta de informações ou dados que sustentem o ímpeto da mudança.

Interpretada sob essa perspectiva conceitual, a pesquisa-ação, aplicada em um contexto de investigação educacional, não pode ser meramente resumida como uma metodologia de planejamento para coleta de dados, e sim como um tipo de intervenção social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação.

A pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação do conhecer e do agir (no sentido de ação social...). De modo geral, o agir remete a uma transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade. Paralelamente ao agir existe o fazer que corresponde a uma ação transformadora de conteúdo técnico delimitado [...] Na pesquisa-ação, a tomada de consciência é importante no plano do agir, mas existem também outras preocupações ligadas à base material das atividades sociais e seus correspondentes modos de fazer e de saber fazer que são relacionados com técnicas produtivas em meio rural ou industrial, meios de comunicação, instituições e técnicas educacionais, etc. (THIOLLENT, 2008, p. 106-107).

Conforme trata a citação, a tomada de consciência é importante no plano do agir. Considera-se necessário, portanto, o desenvolvimento de um processo de investigação de caráter interventivo, que encoraje o sujeito-pesquisado a questionar o próprio sistema de trabalho e as respectivas atividades envolvidas nele. Essa conduta propõe aproximar o acadêmico, aqui, o acadêmico futuro professor de língua materna, da sua realidade profissional, incitando-o a perceber, desde já, as limitações e dificuldades que poderá vir a encontrar ao ocupar o lugar do profissional em exercício.

Na maioria das vezes, as representações que o acadêmico constrói sobre o sistema se configuram motivadas pelas condições vivenciadas, principalmente, no contexto de formação inicial — quais valores, crenças e atitudes são (re)passadas aos futuros professores de língua materna. No entanto, tentar entender essas condições não compete aos objetivos que se propõe desenvolver nesta tese. Nesse sentido, assegura-se, como melhor alternativa, optar por metodologias que gerem resultados, no decorrer da análise dos dados, em caráter probabilístico e intuitivo.

Entende-se que a pesquisa-ação, no contexto desta pesquisa, permite o redimensionamento de práticas a partir da autorreflexão crítica e a inclusão de uma fundamentação teórico-prática para possíveis transformações das práticas sociais. Ademais, permite também a negociação, entre os sujeitos, dos significados que desejam dar às suas atividades e vivências (PAZ, 2006).

Desse modo, dando continuidade aos procedimentos metodológicos, as subseções que seguem estarão incumbidas de apresentar e explicar como transcorreu a coleta dos dados para fins de formação de *corpus* para a presente pesquisa.

2.1.1 O contexto e os sujeitos da pesquisa

Paralelamente ao interesse em investigar a interferência do enquadramento de trabalho na construção das representações sobre ensino de leitura em contexto de formação inicial docente sob o entendimento da Teoria Holística da Atividade, com o intuito de sensibilizar os graduandos ao valor reflexivo-heurístico de suas experiências para fins de capacitação profissional, surgiu também a preocupação que se poderia enfrentar em relação à resistência por parte das instituições de ensino e dos docentes, professores titulares das disciplinas, nos Cursos de Letras.

Quando se propõe este tipo de investigação, a primeira impressão obtida pelas instituições e, principalmente, pelos professores-formadores é a de que o professor-pesquisador possa vir a questionar o perfil/modelo de formação adotado pela instituição como filosofia de trabalho.

Embora sujeito a se deparar com uma filosofia de trabalho institucional não condizente com os princípios de enquadramento de trabalho, o professor-pesquisador, nessa situação, manteria, sem sombra de dúvidas, os princípios éticos de pesquisador sério e comprometido com a causa em questão, focalizando apenas a geração dos dados em direção aos objetivos estabelecidos pela pesquisa.

Assim, com o intuito de pôr em prática o presente projeto de tese, vários contatos, com professores de instituições particulares, foram realizados a fim de explicar o que se pretendia desenvolver e pesquisar. Caso fosse aceita a proposta, seria solicitada a disponibilidade de um horário semanal ou quinzenal para trabalhar com os acadêmicos em formação.

Após muita insistência, uma instituição particular no interior do Estado do Rio Grande do Sul consentiu que a proposta fosse desenvolvida em seu contexto de ensino em períodos regulares de aula. A identidade da instituição não foi revelada para que pudessem ser respeitados os padrões de ética entre instituição pesquisada e pesquisadora.

Confirmada a decisão, deu-se início ao planejamento dos encontros, os quais iniciaram em maio de 2009. Ficou acertado entre a professora titular da disciplina, que iria disponibilizar o tempo para o desenvolvimento do projeto, e a professora-pesquisadora que os encontros aconteceriam semanalmente, com duração de uma hora.

No entanto, depois de transcorrido aproximadamente uns quatro encontros, a pedido da professora-pesquisadora foi sugerida a realização dos encontros em períodos quinzenais considerando dois motivos: a distância para o deslocamento até a instituição e em função de um maior rendimento para o desenvolvimento das ações propostas pelo projeto. Atendida a solicitação, os encontros passaram a ter duração de aproximadamente duas horas (tempo equivalente a dois períodos de aula de cinquenta minutos cada) em períodos quinzenais.

Os encontros tiveram a duração de praticamente dois semestres. A coleta dos dados iniciou exatamente na metade do primeiro semestre de 2009 (maio) e foi concluída no início do mês de abril do ano de 2010, totalizando quinze encontros.

Vale salientar que a cada passagem de semestre mudavam a disciplina e a professora titular. Necessitava-se assim de novas negociações para enquadrar as atividades do projeto nos horários atualizados de aula, a fim de que os sujeitos pesquisados fossem os mesmos até o término da coleta dos dados.

No entanto, essas mudanças (alteração de horários e troca de professores), em momento algum, foram motivo de preocupação, interferindo no andamento do projeto. As professoras titulares, desde o princípio, sem apresentar qualquer atitude de resistência, conceberam a iniciativa como um meio de ultrapassar a dicotomia de que a formação do acadêmico resume-se em modelos acadêmicos e modelos práticos.

O acadêmico precisa reconhecer-se como professor de língua materna, identificar-se com a profissão, isto é, reconhecer seu papel social para que possa ocupar, sem medo, o seu lugar na realidade. Segundo Ticks (2008), o acadêmico de Letras vê a licenciatura como um curso complementar à profissão que pretende exercer e para a qual ainda não conseguiu passar no vestibular.

Mas, por outro lado, pode identificar-se com o Curso de Letras na medida em que é oferecida a ele a oportunidade de aprender-entender os princípios básicos de aprendizagem da língua materna, conhecimento considerado relevante para a profissão que deseja exercer um dia.

Ressalta-se que, devido ao número limitado de encontros, algumas vezes as tarefas (principalmente, os depoimentos e as produções didáticas) não concluídas em sala de aula eram enviadas para o email particular da professora-pesquisadora. Tinha-se a preocupação em vencer o planejamento no decorrer dos quinze encontros, porque os acadêmicos estavam cursando o sexto semestre do Curso de

Letras, faltando apenas dois semestres para a obtenção do diploma de Licenciado em Letras, período esse que, em hipótese alguma, poderia ser prorrogado, caso faltasse tempo para realização das ações do projeto.

Por ser uma instituição privada no interior do Estado, as turmas dos cursos de Licenciatura eram pequenas. A turma disponibilizada para a coleta dos dados era frequentada por onze acadêmicos, todos matriculados como alunos regulares do Curso de Letras. Apesar de a turma ser pequena, a clientela era bastante diversificada — acadêmicos professores, acadêmico militar, acadêmicos que trabalhavam no comércio local e acadêmicos sem vínculo empregatício.

Todos participaram de forma assídua do processo de coleta de dados — responderam o questionário diagnóstico; elaboraram uma versão de material didático de leitura, sem intervenção das leituras; redigiram os depoimentos e, para finalizar, elaboraram uma nova versão de material didático de leitura aplicando como enquadramento de trabalho as teorias discutidas no decorrer dos encontros.

A participação nos encontros tinha validade como aula ministrada para a disciplina, que cedia o espaço de tempo para os encontros, por isso era cobrada a presença dos alunos em sala. Ao término dos encontros, os alunos receberam um certificado de quarentas horas atestando a participação nas atividades propostas pelo projeto.

2.1.2 Os instrumentos de coleta de dados

O principal instrumento utilizado para a coleta dos dados foram os depoimentos. Como instrumentos de triangulação, recorreu-se ao questionário diagnóstico e à produção de materiais didáticos de leitura. Respeitando a ordem de apresentação desses instrumentos, far-se-á uma breve explicação de cada um.

2.1.2.1 Os depoimentos

Na medida em que eram discutidas as teorias, materializavam-se os depoimentos (ver Anexo C – pg. 215 — atestado de autorização dos sujeitos da pesquisa). Esse instrumento de coleta de dados tinha por finalidade instigar os

acadêmicos a refletir sobre as discussões das teorias trabalhadas nos encontros. A intenção da professora-pesquisadora ao pedir a escritura dos depoimentos era conhecer os principais pontos teóricos destacados pelos acadêmicos como resultado dessas discussões, ou seja, quais princípios a partir das teorias eram frisados por eles a fim de que pudessem servir de respaldo teórico para uma futura produção de materiais didáticos de leitura.

Em muitos desses depoimentos, foram identificados recortes das teorias discutidas acompanhados de comentários subjetivos do aluno. A presença do discurso de outrem (por exemplo, autores de teorias) não invalida os depoimentos, apenas exige, em determinados momentos, que a professora-pesquisadora averigüe quem, de fato, é o dono do discurso. O quadro a seguir resume os tópicos teóricos (ver Anexo B – pg. 193 — material didático teórico trabalhado no decorrer dos encontros) tratados durante os encontros.

1. Formato matricial-temático-cíclico	4. Modelos de leitura	7. Aspectos culturais
2. Breves considerações da THA	5. Estratégias de tutoramento	8. Breves considerações do conceito de ZDP
3. Didática de leitura	6. Ensino de gramática	9. Considerações gerais sobre o ensino de leitura.

Quadro 5 – Principais pontos teóricos discutidos nos encontros

Arquivou-se um total de cinquenta depoimentos. Todos, sem exceção, foram digitados e formatados em *txt*, exigência mínima feita pelos programas computacionais para executar a análise dos dados. O formato *txt* reuniu todos os depoimentos em um arquivo único, pois o que passa a fazer sentido é a representatividade das palavras no contexto analisado. Pouco importa para o analisador quem escreveu isso ou aquilo.

Conforme explica Sardinha (2004), a representatividade está ligada à questão da probabilidade. A linguagem é de caráter probabilístico, havendo a possibilidade de estabelecer uma relação entre traços que são mais comuns e menos comuns em determinado contexto.

2.1.2.2 O questionário diagnóstico

A participação do questionário diagnóstico (ver Apêndice B – pg. 226) nesta pesquisa ocorreu de forma singular. Utilizou-se esse instrumento de coleta de dados somente no primeiro encontro para conhecer previamente e de forma sucinta a relação acadêmico *versus* ensino de leitura. As respostas desse questionário diagnóstico também foram levadas em consideração no processo de seleção dos textos, pois permitiram que a professora-pesquisadora pudesse valorizar, no ato da escolha dos textos, o conhecimento prévio dos acadêmicos sobre o ensino de leitura.

2.1.2.3 Os materiais didáticos de leitura

A produção de materiais didáticos de leitura atendeu dois objetivos fundamentais. Primeiramente, os materiais didáticos elaborados, sem a intervenção das leituras, consentiram que a professora-pesquisadora conhecesse o tipo de materiais que os alunos sabiam produzir. Anteciparam essa produção apenas as discussões teóricas referentes ao formato matricial-temático-cíclico.

Tomou-se essa medida, porque a professora-pesquisadora foi quem selecionou os textos para a elaboração desses materiais. Dessa forma, considerou-se relevante que os acadêmicos, antes de manuseá-los, tivessem conhecimento dos critérios utilizados para a seleção.

Grosso modo, essa produção de MD, logo nos primeiros encontros e sem discussão prévia, foi solicitada também para fins de sondagem. Esta produção, inicialmente, ficou arquivada, para que ao término das discussões das teorias, pudesse ser comparada (houve mudanças? em quais aspectos?) a uma nova produção didática de leitura, pós- intervenção teórica.

A produção didática, pós-intervenção teórica, foi a última tarefa realizada pelos alunos acadêmicos. Então, concluída a coleta dos dados no contexto de formação inicial, a professora-pesquisadora avançou para a análise dos dados, auxiliada pelos programas computacionais *WordSmith Tools* e Mapeador Semântico.

Vale lembrar que as produções didáticas não foram analisadas pelos programas da Linguística de Corpus. Realizou-se apenas um estudo comparativo com base nos preceitos teóricos sobre ensino de leitura.

Ademais, considera-se relevante informar que as produções didáticas selecionadas para análise, no capítulo 3, são de autoria do mesmo acadêmico. Respeitou-se tal critério, porque a intenção desse estudo comparativo foi verificar se houve mudanças nos materiais didáticos elaborados antes e depois da intervenção das teorias de enquadramento.

2.2 Linguística de Corpus

A Linguística de Corpus é uma área interdisciplinar. Suas aplicações se fazem sentir tanto no ramo da Lexicografia, quanto nos estudos sistemáticos do uso da língua, em trabalhos de Tradução, Linguística Aplicada e em Processamento de Língua Natural (PLN). A interdisciplinaridade constitutiva desse contexto de estudos tem possibilitado a troca de experiências e uma colaboração mais significativa entre os profissionais de distintas áreas do conhecimento (SARDINHA & ALMEIDA, 2008).

O grande desenvolvimento dessa teoria ocorreu na década de oitenta na Europa, e, mais tarde, em outras partes do mundo, incluindo o Brasil. O trabalho da Linguística de Corpus configura-se dentro de um quadro conceitual formado por uma abordagem empirista e uma visão de linguagem como sistema probabilístico.

Sob essa perspectiva, encaixa-se no que pode ser chamada de Linguística Empírica. Na linguística, o termo empírico significa primazia aos dados provenientes da observação da linguagem, em geral reunidos sob a forma de um corpus (SARDINHA, 2004).

A análise da linguagem através de evidência empírica, no âmbito da Linguística de Corpus, somente pode ser realizada se extraída por meio de computador. Segundo Lopes (2000), a utilização de corpus computadorizado tem possibilitado a descrição de diversos aspectos da linguagem bem como o surgimento de projetos envolvendo diferentes objetos de análise no contexto educacional (dicionários, gramáticas e livros didáticos).

Nesse contexto, o termo *corpus*, na visão de Leech (1997), passou a ser utilizado por linguistas para designar um banco de dados autênticos de idioma que

pode ser usado como base para a pesquisa linguística. Este corpo de dados consiste em amostras de textos escritos e discursos falados. Frequentemente, o corpus é projetado para representar um idioma particular ou sua variedade. No caso da presente pesquisa, o corpus representa a construção das representações de acadêmicos sobre leitura em contexto de formação inicial.

Partindo desse viés, fica evidente que um corpus se faz representativo tendo em vista seu contexto de aplicação, pois não há critérios objetivos para a determinação da representatividade. Sardinha (2000) explica que, em moldes tradicionais, tende-se a ver um corpus como um conjunto representativo de uma variedade linguística ou mesmo de um idioma. Mas a questão não pode ser enfocada no vácuo. Cabe se perguntar representativo do quê? Representativo para quem? Para responder a essas perguntas deve-se olhar para a questão da amostragem.

Para que qualquer amostra seja representativa, é necessário conhecer a população da qual ela provém. No caso da linguagem, a dimensão da população total é desconhecida, não sendo possível estimar qual seria uma amostra representativa. Logo, estritamente falando, não se pode afirmar que um corpus qualquer seja representativo (SARDINHA, 2004, p. 23).

Conforme salienta o autor, não se pode falar em representatividade em termos absolutos, porém pode-se tratar da questão em termos relativos. A principal maneira, ou “salvaguarda” (SINCLAIR, 1991 apud SARDINHA, 2000), pela qual se pode garantir maior representatividade é através do aumento da extensão do corpus. Um corpus maior é em geral mais representativo do que um menor devido ao fato de conter mais instâncias de traços linguísticos raros.

Embora seja um critério fundamental na representatividade, pouco se tem pesquisado a questão da definição de critérios mínimos de extensão para a constituição de um *corpus* representativo, isto é, a quantidade mínima de dados necessários para a formação de um *corpus* nunca foi estimada, sendo o critério de tamanho empregado subjetivamente na definição de *corpus*.

A extensão do *corpus* desta tese é considerada pequena se comparada aos *corpora* coletados no âmbito das pesquisas em Linguística de Corpus, mas nem por

isso as amostras são menos representativas e os objetivos pré-estabelecidos ficam ameaçados de não serem atingidos.

Não será, portanto, a dimensão do *corpus* que anulará a relevância das pesquisas em Linguística de Corpus dentro do contexto da Linguística Aplicada. Facchinetti (2007), respaldada em Kennedy (1998) e Chafe (1992), reforça que a Linguística de Corpus não é um fim em si mesma, mas uma fonte de evidências utilizada para melhorar as descrições da estrutura e do uso das línguas e, sobretudo, é aplicada no processamento de linguagem natural a fim de compreender como se aprende ou se ensina uma língua.

Dessa forma, para pôr em prática suas evidências, a Linguística de Corpus requer que a representatividade do *corpus* esteja relacionada à questão da probabilidade (explicada esta última anteriormente). Dentre os fatores que permitem estabelecer uma relação entre os traços que são mais comuns e menos comuns em um corpus de um determinado contexto, citam-se como relevantes para esta pesquisa: o campo do léxico e o sentido das palavras.

Sardinha (2000) explica que é no campo do léxico que se possui a maior quantidade de conhecimento derivado do exame de corpora. Para um maior entendimento sobre esta questão, é necessário diferenciar forma e sentido lexical. Em qualquer *corpus*, as formas de frequência 1 são a maioria. A partir deste fato, pode-se afirmar que o léxico de frequência baixa é o mais comum.

Isso significa que palavras de baixa frequência têm uma probabilidade baixa de ocorrência (1 em 1 milhão, por exemplo) e, já que elas formam a maior parte do vocabulário de uma língua, é necessário usar amostras grandes para que tais palavras possam ocorrer.

O sentido das palavras também deve ser considerado quando o assunto é representatividade. Para que seja representativo, um corpus deve ser composto por um maior número possível de sentidos de cada forma. Por exemplo, a forma “como” pode significar a preposição ou a primeira pessoa do singular do verbo comer no presente do indicativo. Simplesmente olhando-se para a forma “como” na listagem de frequências do corpus não é possível saber se ambos os sentidos estão representados (Ibid., 2000).

Um corpus geral que vise a representar a língua portuguesa deve conter os diferentes sentidos de um mesmo vocábulo, uma vez que este vocábulo (por

exemplo, manga fruta; manga da roupa; manga para regar plantas) pode ser empregado com significados distintos em contextos reais de uso.

A par dessas constatações, interpreta-se a Linguística de Corpus tanto como uma abordagem teórica quanto uma metodologia para a análise linguística ou como ambas. Costa (2005), apoiado em Leech (2000), explica que ela não é somente uma metodologia que é usada como instrumento de análise de corpora, mas uma abordagem que parte de pressupostos teóricos e que abre novos rumos para a análise e a interpretação linguística dos corpora armazenados em computador.

A Linguística de Corpus é uma perspectiva, isto é, uma maneira de se chegar à linguagem, e faz alusão ao conceito de teoria linguística como janela que molda como enxergamos a linguagem. Dessa forma, segundo Hoey, a Linguística de Corpus não seria apenas um instrumental, mas sim uma abordagem. De modo similar, Leech a define como “não somente uma nova metodologia emergente para o estudo da linguagem, mas como uma nova empreitada de pesquisa e, na verdade, uma nova abordagem filosófica”. (SARDINHA, 2004, p. 37).

Dessa maneira, o caráter teórico-metodológico da Linguística de Corpus possibilita que o pesquisador tenha acesso às informações sobre a linguagem muito mais confiáveis, mantidas em computador, no que diz respeito às evidências da padronização da linguagem, uma vez que a Linguística de Corpus torna possível a análise de dados da linguagem autêntica, armazenados em grandes quantidades em corpora e acessados por instrumentos computacionais (SINCLAIR, 1991).

Tendo como base os esclarecimentos sobre Linguística de Corpus, é provável que, em breve, o professor de línguas possa utilizar gramáticas e livros didáticos construídos a partir da abordagem da Linguística de Corpus sem se dar conta da teoria que lhe dá suporte. A agilidade e a autenticidade na análise de dados dão ao pesquisador uma percepção ampla e genérica dos resultados obtidos (que seguramente podem se afunilar dependendo dos objetivos), permitindo, assim, o apontamento de atos falhos, que interferem na prática de ensino, e suas possíveis soluções.

Nesse contexto, as alterações no processo de ensino da língua têm maior possibilidade de ocorrer a partir da alteração de planos curriculares ou de concepções e abordagens linguísticas na academia do que apenas com capacitação

docente. Essa é uma das razões pelas quais o corpus linguístico está aparecendo, cada vez mais, como parte do currículo de linguística em diversas universidades, tanto na graduação como na pós-graduação.

A partir desse instante, passa-se a apresentar, nas próximas subseções, os programas computacionais disponibilizados pela Linguística de Corpus, os quais foram utilizados para a operacionalização dos dados coletados — *WordSmith Tools* e Mapeador Semântico.

2.2.1 WordSmith Tools

No entendimento de Sardinha (1999), um dos fatores que pode favorecer o emprego maior de ferramentas computacionais na análise linguística é a existência de programas flexíveis e fáceis de usar. Nesse sentido, um dos programas que cumpre estas exigências é o *WordSmith Tools*, elaborado por *Mike Scott* (2004/2008) e publicado pela *Oxford University Press*. O quadro que segue apresenta a tela inicial do programa na versão 4.0.



Figura 4 – Tela de abertura do WordSmith de Scott (1998)

O *WordSmith Tools* é composto de (a) ferramentas, (b) utilitários, (c) instrumentos e (d) funções. Para tanto, foram utilizadas para análise dos dados desta pesquisa apenas duas ferramentas, nomeadas como: *WordList* e *Concord*.

O *WordList* possibilita a criação de listas de palavras. O programa é pré-definido para produzir, por vez, duas listas de palavras, uma ordenada alfabeticamente (identificada pela letra “A” entre parênteses) e outra classificada por ordem de frequência das palavras, isto é, palavras mais frequentes que encabeçam a lista (SARDINHA, 1999, 2004). A tela inicial de execução dessa ferramenta pode ser visualizada no recorte retirado da versão real do programa *WordSmith Tools* e reproduzido a seguir:

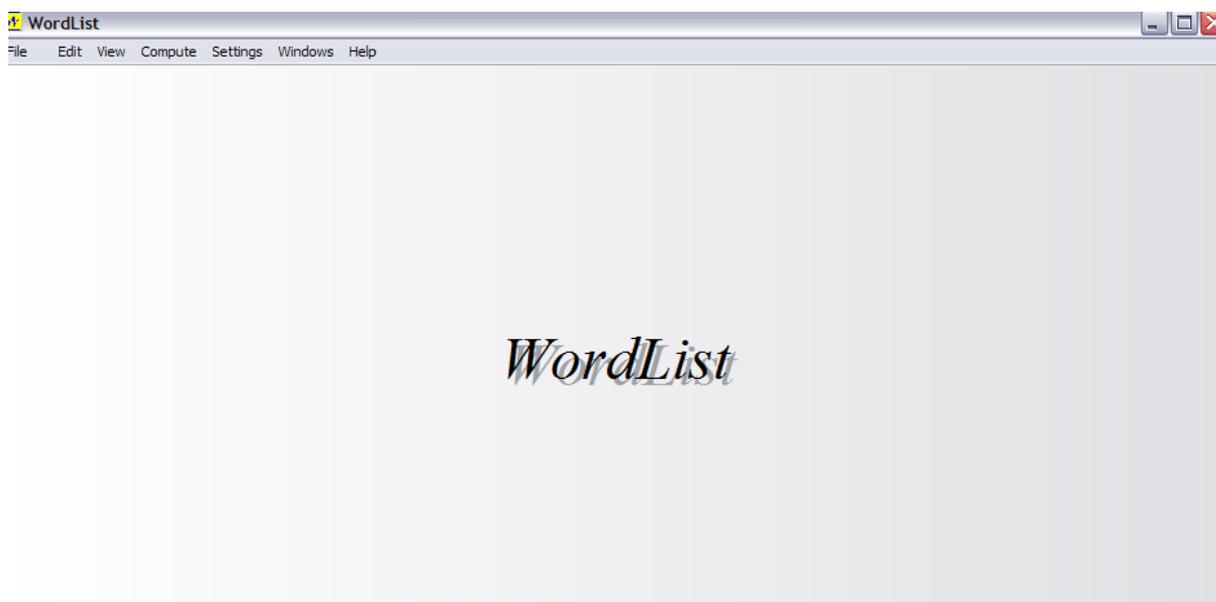


Figura 5 – Tela inicial do WordList

Sardinha (1999) esclarece que as listas — por ordem de frequência e por ordem alfabética — são apresentadas em janelas distintas, e, juntamente com as duas janelas correspondentes à lista alfabética (‘A’) e por frequência (‘F’), o programa oferece uma terceira janela (‘S’) na qual aparecem estatísticas relativas aos dados usados para produção das listas.

Assim, a partir do momento em que o *WordList* é chamado para fazer uma lista de palavras, três janelas são produzidas, a saber: a primeira contém uma lista de palavras ordenada por ordem alfabética; a segunda apresenta uma lista

classificada pela frequência das palavras; e a terceira janela refere-se às estatísticas simples a respeito dos dados.

Para a obtenção de uma lista de palavras, alguns comandos básicos devem ser seguidos. Dessa forma, tendo como ponto de partida a tela inicial do *WordList*, apresentada no quadro 5, resumem-se esses comandos:

- 1) Aberta a tela, executa-se a primeira ação: clicar na opção *File* e selecionar a opção *New*;
- 2) Concluída a primeira ação, é disponibilizada uma janela denominada *Getting Started*. Deve-se, então, como segundo passo, clicar na expressão *Choose Text Now*;
- 3) O terceiro passo exige apenas um clique na janela *Choose Texts* para que seja localizada a pasta na qual se encontram os textos. Esta pasta será arrastada para o lado direito, para o *Files selected*. E, finalmente, basta clicar no ícone \surd para obter a lista de palavras.

O *WordList* foi utilizado, nesta tese, para responder a primeira pergunta de pesquisa: Como os nódulos de interesse selecionados nos depoimentos dos acadêmicos representam os componentes (recursos, estratégias e conceitos) dos fatores de mediação no que diz respeito ao ensino de leitura? O reconhecimento desses nódulos foi de extrema importância para a análise, porque eles desencadearam as respostas para as demais perguntas de pesquisa.

Depois de obtida a lista com os nódulos de interesse, os quais foram agrupados levando em consideração o critério da lematização (agrupamento de duas ou mais formas diferentes em um mesmo item. Por exemplo, as formas 'correm' e 'correram' podem ser agrupadas sob o lema 'correr') e sua relevância no contexto de investigação, eles foram analisados pelo *Concord* a fim de verificar seu contexto de aplicação em nível frasal.

O *Concord* é uma ferramenta que produz concordâncias ou listagens das ocorrências de um item específico acompanhado do texto ao seu redor (o cotexto). Esse item específico também pode ser chamado palavra de busca ou nódulo, podendo ser formado por uma ou mais palavras. Abaixo, a figura 6 representa a tela de abertura da ferramenta *Concord*, conforme orienta o programa *WordSmith Tools*.

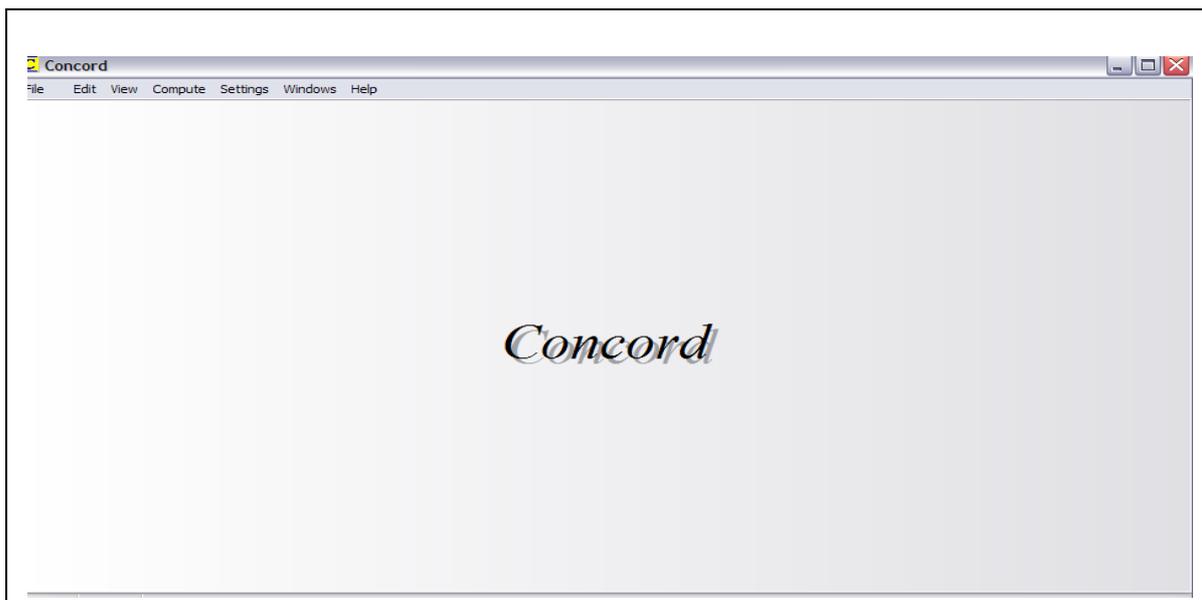


Figura 6 – Tela inicial do Concord

Sardinha (1999, p.13) faz referência às concordâncias (*concordance*) definindo como “instrumentos reconhecidamente indispensáveis no estudo da colocação e da padronização lexical, e por isso é uma peça chave na investigação de corpora”.

Segundo o autor, no *WordSmith Tools*, pode-se usar o *Concord* em separado, fazendo-se concordâncias avulsas, ou pode-se usá-lo em conjunto com as ferramentas *WordList* e *KeyWords*¹⁷, chamando-o a partir desses programas.

A par dessas informações, para a utilização dessa ferramenta, seleciona-se um item de uma lista de palavras ou de palavras-chave e clica-se no botão ‘C’ na barra de tarefas do *WordList* ou *KeyWords* que o *Concord* é chamado e uma concordância do item selecionado é produzida, a partir dos textos selecionados quando da produção da lista de palavras ou palavras-chave.

Vale salientar que esse processamento (chamada) automático não funciona caso a lista tenha sido salva e os textos de onde foi feita não estiverem mais nas pastas originais. Dessa forma, em situações como essa, a concordância é retornada vazia.

¹⁷ Esta ferramenta não foi empregada no processamento de análise dos dados, porque a função que desempenha não se faz necessária no desenvolvimento dos objetivos que se pretende atingir. Mas, a título de esclarecimentos, as *KeyWords* permitem realizar “a seleção de itens de uma lista de palavras (ou mais) por meio da comparação de suas frequências com uma lista de referências” (SARDINHA, 2004, p. 96).

A partir da visualização da tela inicial do *Concord* (ver Figura 6), considera-se necessária a criação de um tutorial a fim de que a ferramenta seja executada com êxito. Sob essa proposta, sugere-se como coordenadas:

- 1) Aberta a tela inicial do *Concord*, a orientação é clicar na opção *File*, selecionando a opção *New*;
- 2) Similar aos procedimentos de ação do *WordList*, novamente abrirá a janela *Getting Started*, assim entendido, deve-se clicar na opção *Choose Text Now*;
- 3) Dando sequência às ações, na janela *Choose Texts*, seleciona-se a pasta onde se encontram os textos, arrastando a pasta para o lado direito, ou seja, para o *Files selected*. Para concluir, clique no ícone \surd ;
- 4) Abrirá a janela *Getting Started*. Digita-se no espaço a palavra que se deseja averiguar. Esse procedimento permite investigar em que contexto a palavra está sendo empregada, cabendo ao pesquisador determinar se ela é ou não significativa para o contexto da pesquisa em questão.

No espaço para escritura da palavra, pode-se colocar a palavra por inteiro ou somente o radical desta, acompanhada de um asterisco (exemplo: ensin*). Caso se opte pela primeira alternativa, o resultado da pesquisa abrangerá apenas a variante, que é a própria palavra escrita no espaço (por exemplo, a palavra “aula” não apresentará variações como “aulas”, “aulinhas”etc.) Em contrapartida, optando pela última alternativa, obter-se-ão todas as relações da palavra em estudo (ensino, ensinamos, ensine etc.).

No contexto desta pesquisa, optou-se em realizar a averiguação do contexto das palavras selecionadas pelo *WordList*, utilizando-se o modo mais abrangente (as palavras agrupam-se sob um lema). Dessa forma, para atender a esse princípio, todas as palavras averiguadas em seus contextos foram escritas na janela do *Getting Started* contendo apenas seu radical (exemplo: *aul** e não aula).

Embora não se tenha a intenção de verificar as possibilidades de formação de campo semântico, as palavras representadas apenas por seus radicais abrem um leque de alternativas que permite ao pesquisador analisar e interpretar o lema de uma determinada palavra considerando suas derivações em um mesmo contexto de aplicação. Por exemplo, se o lema é ensin*, pretende-se descobrir se suas

derivações: ensino, ensinar, ensinamentos etc. seguem uma mesma perspectiva (teórico-prática) de análise da palavra lematizada.

Os resultados obtidos, na análise via *Concord*, foram fundamentais para que a Teoria Holística da Atividade pudesse categorizar as palavras selecionadas dentro dos fatores de mediação da atividade de leitura — recursos, estratégias e conceitos. Isso foi possível, porque o *Concord* atua tendo em vista o contexto de aplicação das palavras analisadas, isto é, as palavras que se posicionam ao redor da palavra de busca também chamada de nódulo.

As palavras selecionadas por intermédio do *Concord* e categorizadas e interpretadas pela Teoria Holística da Atividade foram consideradas os dispositivos investigativos desta tese, pois parte dos questionamentos respondidos giraram em torno da seleção dessas palavras.

Lima (2010), apoiada nos pressupostos teóricos de Sardinha (1999, 2010), enfatiza que o *WordSmith Tools* auxilia na identificação de padrões léxico-gramaticais, os quais são uma sequência recorrente de palavras. A existência relativamente grande desses padrões possibilita falar em uma natureza associativa e probabilística da linguagem, como princípios teóricos de organização em grande escala.

A natureza associativa refere-se à associação das palavras em grupos padronizados, recorrentes; e o caráter probabilístico diz respeito ao fato de que essas associações não são aleatórias, ou seja, as palavras se combinam umas às outras com distintos graus de probabilidade. Essa finalidade mostra-se ainda mais clara quando se verifica a força associativa entre os nódulos, isto é, as palavras de busca e seus vínculos (cotexto).

Dessa maneira, essas ferramentas disponibilizam a funcionabilidade dos três princípios abstratos básicos do programa computacional *WordSmith Tools*, os quais são de ocorrência (os itens devem estar presentes); recorrência (os itens devem estar presentes pelo menos duas vezes) e coocorrência (os itens devem estar na presença de outros, ou seja, uma ideia de sintagmação).

Assim, com o intuito de suprir algumas lacunas deixadas pelo programa *WordSmith Tools*, uma vez que a verificação do contexto das palavras não ocorreu em rede, foi utilizado o Mapeador Semântico para uma análise mais completa dos dados.

2.2.2 Mapeador Semântico

O Mapeador Semântico (abreviatura MS) é fruto do trabalho conjunto de Sardinha & Richter (2009). O propósito de sua criação foi para preencher uma importante lacuna do programa computacional *WordSmith Tools*, ou seja, em função da necessidade de mapear, para fins semântico-conceituais, associações entre nódulos-de-interesse (palavras de busca) para além dos limites da frase.

No *WordSmith Tools*, esse mapeamento é realizado pelo *Concord*, porém este último verifica somente o contexto ao redor da palavra, limitado à oração e à frase, o que, segundo os autores, não dá conta de verificar a relação semântica distante. Richter, ao perceber essa lacuna, em coautoria com Sardinha, idealizou o Mapeador Semântico, o qual possibilita verificar a relação semântica das palavras em rede.

Desse modo, pressupondo-se que as palavras são selecionadas a partir de um contexto e que as demais palavras se agregam a elas considerando esse contexto e o sentido embutido nelas, criam-se “redes semânticas”, as quais conduzem e auxiliam o entendimento da informação.

Richter (2009), alicerçado na perspectiva teórica de Sarmento (2006), explica que pesquisas de coocorrência entre palavras, na linguística empírica, são capazes de trazer informações relevantes se levarmos em consideração dois tipos de associação: por composicionalidade e por afinidade. A primeira organiza-se sintagmaticamente em nível local; a segunda, por sua vez, organiza-se por meio de uma relação semântica cuja rede se projeta em nível de frase, parágrafo ou texto.

Em outras palavras, o MS rastreia a presença de colocados em comum de nódulos de interesse selecionados - O que tem? Onde tem? Quanto tem? criando pontos de engate abstratos entre os colocados de modo a dispor os nódulos de interesse em rede. As quantificações permitirão efetuar cálculos capazes de informar se as associações entre determinados itens (que o pesquisador categoriza segundo seu referencial conceptual-taxionômico) são estatisticamente significativas, o que pode representar informação extremamente valiosa para fins de mapeamento conceitual de corpora (RICHTER, [2009] - texto inédito).

O Mapeador Semântico, conforme frisa a citação, vem preencher uma lacuna na *WordSmith Tools*, pois ao se entender que toda palavra gera um cotexto de indeterminadas palavras e que, em cada ocorrência de uma palavra, ela irá gerar um cotexto de outras indeterminadas palavras, o Mapeador Semântico verifica a janela de colocados à direita e à esquerda dos nódulos de interesse do pesquisador. Em outras palavras, este programa procura a existência de colocados em comum de nódulos de interesse selecionados, efetuando elos abstratos entre os colocados e assim criando nódulos de interesse em rede.

O acesso ao Mapeador Semântico é gratuito, podendo ser utilizado por pesquisadores em diferentes contextos de investigação. Dessa forma, para iniciar a análise de corpora, deve-se acessar o site <http://corpuslg.org/tools/mapeamento/>. Abaixo, a figura 7 reproduz a página inicial de acesso ao programa. Observa-se que a página inicial fornece aos usuários algumas informações de uso sobre o programa.

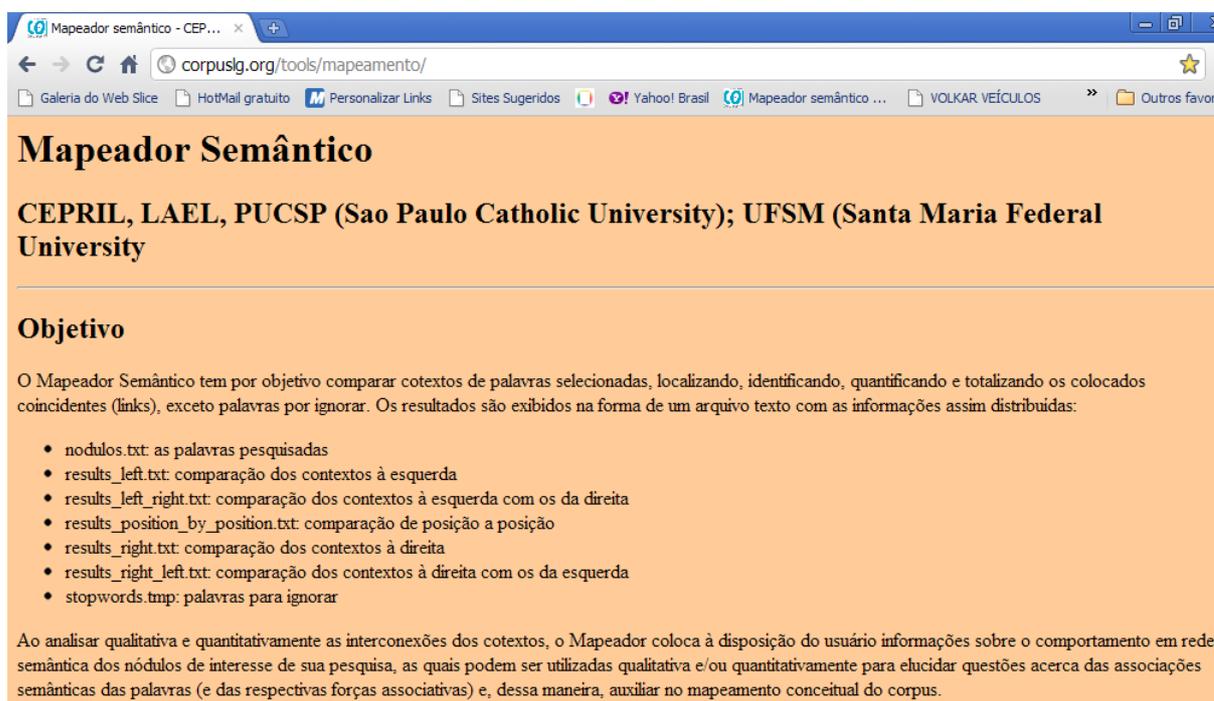


Figura 7 - Tela inicial de acesso ao Mapeador Semântico

Segundo orienta Lima (2010), nessa mesma tela, encontra-se o link “Como usar”. Este irá solicitar o envio do corpus. Clica-se no link (ver Figura 8), o qual gerará a abertura de outra janela (ver Figura 9). Em seguida, clique no botão

escolher arquivo para selecionar o arquivo desejado (formato txt). Depois de selecionado, clique no botão enviar corpus.

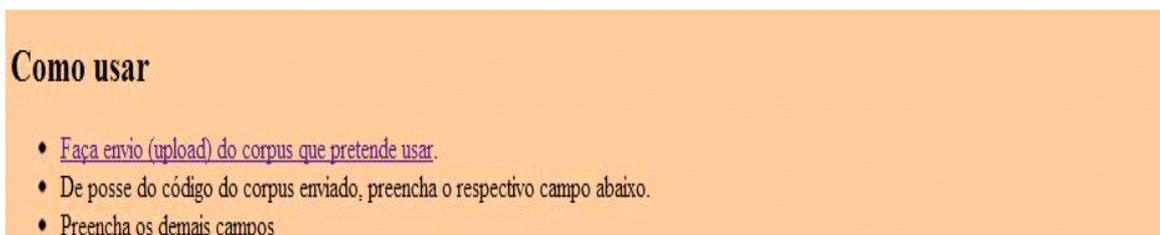
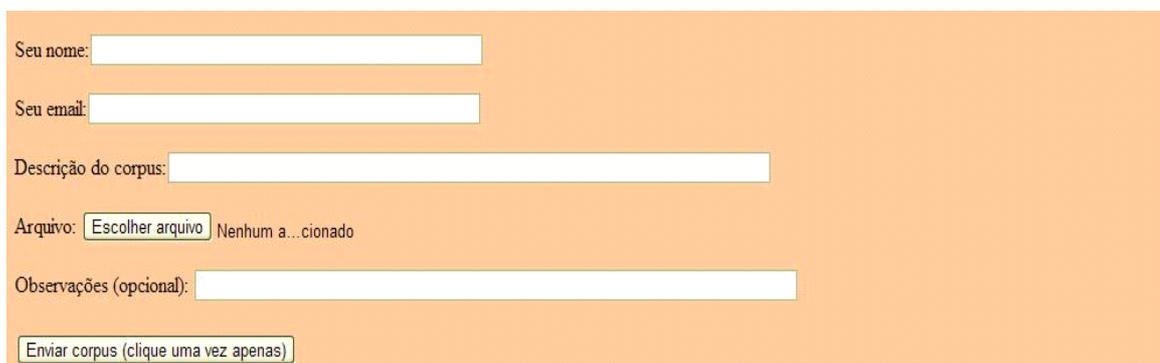


Figura 8 – Link de acesso para orientações de como usar o Mapeador Semântico



Seu nome:

Seu email:

Descrição do corpus:

Arquivo: Nenhum a...cionado

Observações (opcional):

Figura 9 - Link de acesso para selecionar o arquivo desejado

A partir do envio do corpus será gerado um código. O pesquisador precisará copiar o código, porque, posteriormente, será a chave para acessar o corpus escolhido (este código tem a durabilidade de uma semana, passado esse tempo, ele expira automaticamente).

Assim procedido, deve-se retornar para a janela inicial e inserir o código no espaço solicitado. De acordo com Lima (2010), no espaço reservado, deve-se digitar as palavras previamente escolhidas (as duas primeiras palavras fazem parte do nódulo-problema/palavra de busca e as demais, dos nódulos-vínculos/palavras relacionadas ao redor da palavra de busca). Por fim, deve-se clicar em “Rodar programa”.

Na sequência, abrirá uma janela com o link “clique para ver o resultado”. Ao clicar nele aparecerão os dispositivos dos resultados em formato de link, conforme ilustra o recorte na figura 10.

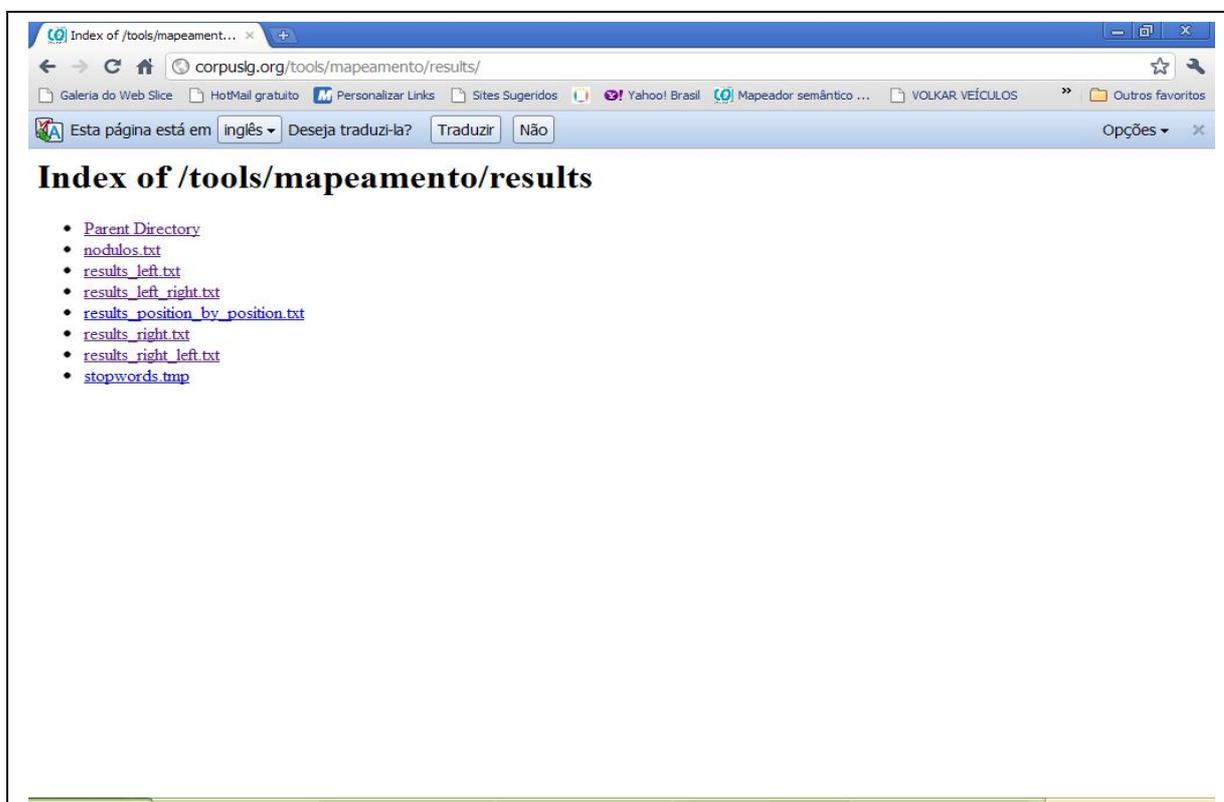


Figura 10 - Visualização da tela dos resultados

O próximo passo é clicar em *nódulos.txt* a fim de obter as palavras dos *nódulos*. Depois de visualizadas, elas serão copiadas e coladas no programa *Word*. Volta-se à página e clica-se em *results_left.txt*. Com esse comando aparecerão os resultados juntamente com o número total de ocorrências, determinado pelo valor dos *links*. Copia-se e cola na mesma página dos *nódulos* e assim sucessivamente com os demais resultados (*results_left_rights.txt*, *results_rights.txt* e *results_rights_left.txt*).

O quadro a seguir ilustra como ocorre o dispositivo de análise e como se correlacionam os *nódulos-problema* e os *nódulos-vínculo*. As palavras escolhidas como *nódulos-problema* devem nortear os objetivos que se pretende atingir na pesquisa. Aqui o objetivo geral é investigar as representações sobre leitura em contexto de formação inicial docente, logo, as palavras que representam os *nódulos-*

problema devem estar relacionadas diretamente com a problemática em questão. Por esse motivo, elegeram-se como nódulos-problema as palavras “leitura” e “ensino”.

```
000001 leitura
000002 ensino
000003 perguntas
000004 texto
000005 aprendizagem
000006 aula
000007 livro
000008 gramática
```

```
<1> left: nodes leitura & ensino: (links: 111)=> 9 de, 7 uma, 7 o, 7 e, 7
a, 6 que, 6 para, 6 leitura, 6 da, 5 é, 5 se, 5 inicial, 5 em, 5 as, 4 um,
4 textos, 4 são, 4 sobre, 4 os, 4 dos, 4 docente, 4 do, 4 com, 4 aula, 4
alunos, 3 três, 3 trabalhar, 3 textuais, 3 texto, 3 também, 3 sua, 3 sem, 3
relação, 3 no, 3 na, 3 mais, 3 ler, 3 gêneros, 3 fases, 3 das, 3 como, 3
boa, 3 aulas, 3 aprendizagem, 2 à, 2 valia, 2 usaria, 2 tópico, 2 trabalho,
2 tipo, 2 séries, 2 suas, 2 sinta, 2 seus, 2 seu, 2 realidade, 2 real, 2
quanto, 2 qualquer, 2 qual, 2 própria, 2 pré, 2 prática, 2 professores, 2
professor, 2 processos, 2 processo, 2 problema, 2 primeiro, 2 prazer, 2
passo, 2 opinião, 2 objetivos, 2 objetivo, 2 não, 2 nossas, 2 nas, 2 minha,
2 isso, 2 início, 2 importante, 2 hábito, 2 haja, 2 grande, 2 formação, 2
forma, 2 ferramentas, 2 fase, 2 existentes, 2 exemplo, 2 estratégias, 2
estimular, 2 estimulando, 2 ensinar, 2 elaborar, 2 diferentes, 2 didático,
2 dar, 2 crianças, 2 conhecimentos, 2 bons, 2 bom, 2 bem, 2 através, 2
atividades, 2 assim, 2 aos, 2 aluno, 2 ajuda, 2 adequada, 2 acesso
```

```
<2> left: nodes leitura & perguntas: (links: 98)=> 9 leitura, 9 de, 8 a, 7
uma, 7 o, 6 que, 6 e, 6 da, 6 com, 5 se, 5 para, 5 em, 5 aula, 4 também, 4
professor, 4 não, 4 mais, 4 do, 4 as, 3 é, 3 um, 3 trabalhar, 3 textuais, 3
textos, 3 são, 3 sua, 3 sobre, 3 ser, 3 relação, 3 pré, 3 os, 3 opinião, 3
no, 3 nas, 3 na, 3 inicial, 3 gêneros, 3 fases, 3 exemplo, 3 estratégias, 3
das, 3 como, 3 boa, 3 aulas, 3 através, 3 aprendizagem, 3 alunos, 3 aluno,
2 à, 2 tópico, 2 três, 2 trabalho, 2 tipo, 2 texto, 2 suas, 2 sinta, 2 sem,
2 responder, 2 real, 2 questão, 2 qualquer, 2 qual, 2 prévio, 2 prática, 2
processos, 2 prazer, 2 por, 2 poderia, 2 opiniões, 2 objetivos, 2 objetivo,
2 nossas, 2 nos, 2 melhor, 2 material, 2 ler, 2 hábito, 2 forma, 2 feito, 2
fazer, 2 faz, 2 fase, 2 faria, 2 existentes, 2 estimular, 2 estimulando, 2
ensinar, 2 elaborar, 2 docente, 2 diferentes, 2 didático, 2 dar, 2
conhecimento, 2 bons, 2 bem, 2 ajuda, 2 adequada, 2 acesso
```

```
<3> left: nodes leitura & texto: (links: 152)=> 9 o, 8 uma, 8 que, 8 para,
8 e, 8 com, 8 a, 7 leitura, 7 em, 7 da, 6 um, 6 se, 6 não, 6 na, 6 do, 6
alunos, 5 texto, 5 sobre, 5 os, 5 mais, 5 como, 5 através, 4 é, 4
trabalhar, 4 significado, 4 relação, 4 no, 4 conteúdo, 4 aula, 4 as, 3 à, 3
trabalho, 3 tipo, 3 textuais, 3 textos, 3 são, 3 sua, 3 somente, 3 ser, 3
sempre, 3 professor, 3 pela, 3 objetivo, 3 nas, 3 livro, 3 ler, 3 leitor, 3
inicial, 3 gêneros, 3 gramática, 3 forma, 3 fases, 3 entre, 3 elaborar, 3
dos, 3 diferentes, 3 das, 3 construir
```

Quadro 6 - Amostra dos resultados dos links

Os nódulos-vínculo, por sua vez, são escolhidos para completar o processo de análise com os nódulos-problema, pois eles estão mais direcionados aos objetivos específicos sendo que estes últimos mesmo executados individualmente, mas de forma encadeada, encontram respostas para o objetivo maior da pesquisa.

Tendo em vista que nos objetivos específicos a ênfase recai sobre os fatores de mediação na construção das representações dos acadêmicos em formação inicial sob o entendimento da THA, teve-se o cuidado de selecionar palavras para representar os nódulos-vínculo que tivessem relação com os fatores de mediação. Assim, representando os recursos foram selecionadas as palavras “gramática” e “livro”; representando as estratégias as palavras “texto” e “perguntas”; e representando os conceitos as palavras “aprendizagem” e “aula”.

O quadro 6 (pg.128) fez uma prévia de como o Mapeador Semântico relaciona esses nódulos, demonstrando o número de ocorrências entre eles. No primeiro link, percebe-se o número de ocorrências entre os próprios nódulos-problema e, no segundo link, visualiza-se o número de ocorrências oriundo da relação entre o nódulo-problema “leitura” e o nódulo-vínculo “perguntas”.

Concluídas as etapas anteriores, a próxima tarefa é distribuir os resultados de cada associação (links) na tabela de frequência¹⁸ dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo (ver Tabela 1 – próxima página), somam-se os valores para obter a média, dividindo, assim, o valor menor pelo maior, o que irá originar um índice de força associativa semântica comparativa (Razão Vinculativa Nodular Comparada, RVNC), que vai de zero a um.

¹⁸ A Tabela 1 foi analisada e interpretada no decorrer da análise dos dados no Capítulo 3.

TABELA DE FREQUÊNCIAS DOS NÓDULOS-PROBLEMA EM RELAÇÃO AOS NÓDULOS-VÍNCULO OBTIDAS COM O MAPEADOR SEMÂNTICO						
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NÓDULO VÍNCULOS	POSIÇÃO RELATIVA	NÓDULOS PROBLEMA (A / B)		
				Leitura	Ensino	
Mediação	Estratégias	Perguntas	LEFT	98	40	
			LEFT-RIGHT	105	42	
			RIGHT	131	47	
			RIGHT-LEFT	130	50	
			TOTAL	464	179	
				MÉDIA	0,38	
				RAZÃO VINCULATIVA B/A		
		Conceitos	Texto	LEFT	152	70
				LEFT-RIGHT	164	92
				RIGHT	184	93
	RIGHT-LEFT			168	74	
	TOTAL			668	329	
			MÉDIA	0,49		
			RAZÃO VINCULATIVA B/A			
	Recursos		Aprendizagem	LEFT	100	37
				LEFT-RIGHT	102	27
				RIGHT	123	42
		RIGHT-LEFT		126	37	
		TOTAL		451	143	
				MÉDIA	0,31	
				RAZÃO VINCULATIVA B/A		
		Recursos	Aula	LEFT	119	46
				LEFT-RIGHT	127	66
				RIGHT	152	69
RIGHT-LEFT	138			52		
TOTAL	536			233		
			MÉDIA	0,43		
			RAZÃO VINCULATIVA B/A			
Recursos	Livro		LEFT	96	32	
			LEFT-RIGHT	100	40	
			RIGHT	131	50	
		RIGHT-LEFT	119	42		
		TOTAL	446	164		
			MÉDIA	0,36		
			RAZÃO VINCULATIVA B/A			
	Recursos	Gramática	LEFT	101	35	
			LEFT-RIGHT	98	33	
			RIGHT	125	42	
RIGHT-LEFT			123	37		
TOTAL			447	147		
		MÉDIA	0,32			
		RAZÃO VINCULATIVA B/A				

Tabela 1 - Frequências dos nós-problema em relação aos nós-vínculo

O resultado obtido permite interpretar essas forças associativas e dá a chave da análise, conforme prescrevem as categorias da Teoria Holística da Atividade. Segundo Lima (2010), um valor baixo, ou seja, entre 0,1 a 0,50 é sugestivo de que a relação entre os nódulos-problema é comparativamente tênue. Enquanto que um valor aproximadamente entre 0,50 a 1, ou seja, aproximando-se de um, sugere que há uma aproximação considerável entre as forças associativas dos nódulos-problema.

A disposição da tabela de frequência encontra-se em formato vertical. A primeira coluna representa a pilastra intermediária do esquema básico da Teoria Holística da Atividade — a mediação; a segunda coluna comporta as subcategorias da categoria “mediação” que são: as estratégias, os conceitos e os recursos distribuídos de forma aleatória; na terceira coluna, estão os nódulos-vínculo, que representam respectivamente as subcategorias, isto é, os fatores de mediação.

Dando sequência, na quarta coluna, estão relacionadas as posições relativas (esquerda, esquerda-direita, direita e direita-esquerda) que podem ser encontrados os nódulos-vínculo em relação aos nódulos-problema. Na última coluna, por sua vez, está relacionado o número de ocorrências dos nódulos-vínculo com os nódulos-problema, conforme as posições estabelecidas na terceira coluna.

Recapitulando as explicações anteriores, deve-se somar os números de ocorrências de cada nódulo-vínculo com os nódulos-problema. Serão dois totais de ocorrências, porque se tem dois nódulos-problema. Estas somas são divididas entre elas sendo a menor soma dividida pela maior. A divisão dessa soma gerará um índice de força associativa semântica comparativa, ou seja, a razão vinculativa nodular comparada (RVNC).

A razão vinculativa nodular comparada representa o grau de aproximação ou distanciamento entre os nódulos-vínculo com os nódulos-problema. Para melhor explicar a RVNC, cita-se a Tabela 1 (ver pg. 130), a qual faz parte da análise da presente pesquisa. Observa-se, com base nos índices da tabela, que os nódulos-problema: leitura e ensino têm um baixo índice (praticamente todos abaixo de 0,50) de associações com os demais nódulos, o que indica que os acadêmicos não estão relacionando os fatores de mediação com as representações que constroem sobre o ensino de leitura. Caso a razão vinculativa apresentasse como resultado um índice alto, a conclusão seria oposta.

Assim, explicados os pressupostos metodológicos que norteiam esta tese, o Capítulo 3 encarregou-se de analisar e discutir os dados gerados por intermédio das metodologias de pesquisa explanadas neste capítulo.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo fundamentado pelas discussões teóricas apresentadas no Capítulo I, o de Fundamentação Teórica, apresentará os resultados gerados a partir da análise dos dados, no qual foi determinado como meta encontrar respostas para as perguntas de pesquisa que, desde o princípio, norteiam esta tese. Entretanto, anterior a essas respostas, será apresentado, na seção 3.1, para fins de contextualização e melhor entendimento dos dados (coleta e análise), um breve panorama de como transcorreram os encontros e como foi a participação dos sujeitos engajados nesta pesquisa.

Seguindo essa estrutura organizacional, relembram-se as perguntas de pesquisa:

1. 1. Como os nódulos de interesse selecionados nos depoimentos dos acadêmicos representam os componentes (recursos, estratégias e conceitos) dos fatores de mediação no que diz respeito ao ensino de leitura?
2. Com base no índice de força estatística marcado nas colunas do mapeador semântico, em que medida os fatores (recursos, estratégias e conceitos) de mediação estão interligados à atividade de leitura?
3. Considerando o ensino de leitura e seus respectivos fatores mediacionais, quais conceitos se mostram emergentes na área de formação inicial docente e como são interpretados pela Teoria Holística da Atividade?
4. Quais indícios permitem perceber se a proposta desenvolvida, a partir do enquadramento de trabalho, teve influência na construção das representações dos futuros professores de Língua Portuguesa rumo ao que se considera como viável/recomendável para o ensino de leitura em língua materna?

3.1 Contexto investigativo: o princípio das discussões

A coleta dos dados, conforme citado anteriormente, iniciou em maio do ano de 2009 e foi concluída em abril de 2010. A participação dos acadêmicos nos encontros de pesquisa era “obrigatória”, uma vez que os encontros contavam presença para a disciplina que cedia os períodos de tempo, sendo, portanto, realizados em horários regulares de aula.

Dessa forma, aqueles que atingiram a frequência mínima de setenta e cinco por cento (75%) receberam da coordenação do Curso de Letras da própria instituição, conforme combinado previamente (acordo entre a Coordenação do Curso de Letras e a professora-pesquisadora), um certificado de participação, com o total de quarenta horas.

No primeiro encontro, realizado no dia quinze de maio do ano de 2009, foi solicitado aos acadêmicos o preenchimento de um questionário diagnóstico com a finalidade de conhecer alguns conceitos já consolidados por eles. Dentre esses conceitos, destacou-se: aquisição e ensino de leitura em língua materna e formação inicial docente.

A aplicação desse questionário (1º encontro) foi de extrema relevância, pois forneceu uma visão prévia do conhecimento dos acadêmicos sobre o assunto em questão. Os dados obtidos, por intermédio desse instrumento, auxiliaram significativamente no momento da seleção dos textos que seriam discutidos no decorrer dos encontros. Os recortes a seguir ilustram algumas das respostas do questionário.

“Acredito que seja importante em uma atividade de leitura instigar o aluno a refletir sobre o texto, buscando primeiramente o seu conhecimento de mundo, fazer relações com questões relacionadas à sua comunidade, estado, país. Como também expor textos referentes às situações familiares, para o aluno expor seus sentimentos e emoções e o que faria em certas situações familiares” (AC01).

“O professor deve ter conhecimento suficiente de como se interpreta um texto, por mais complicado que ele pareça ser, para repassar isso ao aluno” (AC02).

“Para uma aula de língua portuguesa eu elaboraria meu material usando um texto que estivesse dentro da realidade dos alunos para trabalhar com interpretação e também com análise gramatical inserida no texto, mas com o foco principal na opinião dos alunos quanto as questões tratadas no texto”(AC03).

Quadro 7 - Recorte das respostas do questionário diagnóstico

Também para fins de sondagem diagnóstica, dando sequência aos encontros, foi proposta a elaboração de materiais didáticos (3º e 4º encontros), com ênfase na leitura em língua materna. No entanto, anterior à produção foi discutido com os acadêmicos o primeiro ponto teórico — o formato temático-matricial-cíclico (2º encontro) — entendido como suporte teórico para a seleção dos textos para a atividade de leitura.

Considerou-se coerente, nessa fase, que a professora-pesquisadora selecionasse os textos a fim de mostrar aos acadêmicos, de forma dialogada e reflexiva, a estreita relação destes últimos com a proposta do formato. Ao término das discussões e esclarecidas as dúvidas, os acadêmicos deram início à elaboração dos materiais, sem a intervenção da professora-pesquisadora.

Dois encontros foram dedicados à produção desses materiais. O curioso nisso tudo foram os comentários feitos pelos acadêmicos durante esta atividade, nos quais foi possível identificar um dos principais problemas apontado na segunda versão da Teoria Holística da Atividade — a falta de identificação de alguns acadêmicos com o papel social de um futuro professor de língua materna.

Os acadêmicos eram alunos regulares do sexto semestre, porém alguns com disciplinas atrasadas de semestres anteriores. Em geral, alunos bem próximos de receber o diploma de Licenciado em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas. Nessas condições, muitos alegaram não ter noções de como produzir materiais didáticos, dificuldade essa identificada nas produções que, apesar das limitações, foram elaboradas.

Praticamente, os mesmos que manifestaram dificuldades na elaboração, em alguns momentos, também em conversas informais, esclareceram sobre a necessidade de concluir o curso de licenciatura para atuar em outras áreas, como, a participação em concursos que exigem qualquer curso superior em licenciatura, em função das inúmeras barreiras (sobretudo, a falta de oportunidades), ainda bastante resistentes, enfrentadas pelos professores.

Na realidade atual, na qual muitos, mesmo sem formação, atuam como professores, os papéis sociais se invertem, os professores também optam por outras atividades. O “sentimento” de exclusão é visível. O sistema, que deveria oferecer em sua complexidade possibilidades de escolhas ao indivíduo com o intuito de que ele possa eleger aquela que considera adequada, atua em contradição, pois a falta de

opção faz com que, automaticamente, o indivíduo procure outras possibilidades (TRINDADE, 2008).

A estrutura do sistema encarrega-se de excluir o indivíduo. Infere-se, sob essa perspectiva, que os acadêmicos sentem-se diminuídos perante o sistema, logo, se não há um lugar para ele na realidade tampouco conseguirá identificar-se enquanto sujeito, futuro professor de língua materna.

Menciona-se, revisitando os postulados abordados, no Capítulo I, o sistema visto como autopoietico que, ao contrário do que foi retratado acima, propicia espaços onde os seres humanos possam se autoexperimentar em ambientes perturbadores, de forma a serem desafiados por situações que os desestabilizem, levando-os a auto-organização (PELLANDA, 2009).

No contexto desta pesquisa, o fato de alguns acadêmicos almejam a diploma de Licenciado em Letras apenas para desempenhar outras atividades, que não a de professor (porém se surgissem oportunidades também desempenhariam a função de professor), gerou resistências, as quais foram marcadas por inúmeras ausências nos encontros. Isso acarretava, em algumas vezes, a não realização (depoimentos e materiais didáticos) e, conseqüentemente, a falta de entrega das tarefas.

Talvez essa atitude encaixe-se nos moldes do que Richter chama de paradoxo da formabilidade (já definido anteriormente). Esse fenômeno existe, entre outros motivos, devido a essa ausência de lugar social bem delimitado e prestigioso com que se identificar, sendo que, na maioria das vezes, o acadêmico espelha-se em alguém (antigos professores, autores de livros didáticos etc.) que lhe dê uma suposta sensação de segurança, passando a reproduzir um discurso que não é seu, e sim de Outrem.

No entanto, aqui tal atitude torna-se bem mais preocupante, porque o acadêmico, numa perspectiva alopoiética de conduta, deixa de acreditar no próprio sistema de formação para espelhar-se em outros sistemas, escolha essa que se justifica por diversos motivos — melhores salários, mais oportunidades, profissões mais valorizadas e respeitadas etc.

Cabe salientar que mesmo com a falta de engajamento de alguns acadêmicos a coleta dos dados não foi prejudicada, sendo todas as tarefas planejadas, previamente, executadas com êxito.

Dando sequência aos encontros, após a aplicação do questionário diagnóstico e a elaboração de material didático, sem intervenção das teorias, contemplou-se as seguintes ações: discussão das teorias sobre o ensino de leitura e escrita dos depoimentos, sucessivamente. Essas ações iniciaram a partir do quinto encontro e foram concluídas no décimo segundo (do 5º ao 12º encontro).

No décimo terceiro e décimo quarto encontros, concluindo a coleta dos dados, os acadêmicos elaboraram unidades de materiais didáticos, utilizando como respaldo dessas produções as bases teóricas trabalhadas no decorrer dos encontros. No último encontro (15º encontro), em uma pequena confraternização, a professora-pesquisadora agradeceu os sujeitos envolvidos na pesquisa, as professoras responsáveis pela disponibilização dos períodos de tempo e a coordenação do Curso de Letras.

Todos os depoimentos foram digitados, em trabalho de gabinete, pela professora-pesquisadora a fim de que pudesse ser realizada uma análise quantitativa por intermédio dos programas computacionais, o *WordSmith Tools* e o Mapeador Semântico, sendo ambas as análises fundamentadas pelas interpretações da Teoria Holística da Atividade.

Conforme exigem os programas computacionais, fornecidos pela Linguística de Corpus, a geração do corpus precisa apresentar-se em formato *txt* para fins de procedimentos de análise. Atendida essa exigência, iniciou-se o processo de familiarização do corpus com a finalidade de reconhecer/identificar palavras que, a partir do contexto de reconhecimento, pudessem estar representando o discurso dos acadêmicos sobre a questão: fatores de mediação no ensino de leitura — recursos, estratégias e conceitos.

Torna-se imprescindível destacar que a seleção das palavras para fins de análise nos programas computacionais é subjetiva aos interesses do pesquisador: são o que se denomina nódulos de interesse. Como o objetivo desta tese é analisar a construção das representações sobre o ensino de leitura em formação inicial docente, os nódulos-vínculo e os nódulos-problema devem estar relacionados a essa questão.

No Simpósio Temático intitulado “Interfaces do trabalho com corpus: ensino de língua, ensino de tradução, descrições da língua e pesquisas associadas”, anexo ao “I Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais: regionalidade e interdisciplinariedade”, realizado pela Universidade de Caxias do

Sul, no período de 25 a 28 de outubro de 2011, no qual estive presente na qualidade de comunicadora, os participantes questionaram se a escolha subjetiva das palavras para rodagem nos programas não poderia ser interpretada como manipulação dos dados.

Contribuiu com seus conhecimentos a fim de esclarecer essa questão a coordenadora do simpósio Professora Doutora Maria José Bocorny Finatto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Segundo ela, tendo em vista os anos que vem realizando pesquisas na área de Linguística de Corpus, as pesquisas não teriam nexos algum, caso as palavras fossem selecionadas sem considerar os objetivos e a problemática da pesquisa em questão¹⁹.

Por que selecionar como núdulos-problema as palavras “escrita” e “produção” se a pesquisa é sobre “leitura” e “ensino”? Quais objetivos atingir, se a problemática da pesquisa está relacionada ao ensino de leitura e porventura se tem como núdulos-problema as palavras “escrita” e “produção”? Dessa forma, entende-se que qualquer pesquisador na área de Linguística de Corpus necessita, criteriosamente, realizar a seleção dos vocábulos para que haja o mínimo de coerência entre os dados analisados e os interesses estabelecidos pela pesquisa.

Tendo em vista as explicações recentes sobre o processo de seleção das palavras, reforça-se que a presente pesquisa não teve como interesse selecionar palavras com um índice alto de frequência, mas sim palavras que fossem representativas para o contexto de investigação. Ou seja, palavras que pudessem contribuir para o desenvolvimento dos objetivos propostos.

A representatividade contextual foi o critério de maior relevância para a seleção das palavras, juntamente com o fator da frequência. As palavras cujas frequências no corpus de estudo forem significativamente maiores segundo o resultado da prova estatística são consideradas chave, e passam a compor uma listagem específica de palavras-chave (SARDINHA, 2004).

Dessa forma, iniciou-se o processo de análise migrando os depoimentos salvos em um arquivo único, formato *txt*, para o programa computacional *WordSmith Tools*. A partir desse “gatilho”, a primeira meta a ser desenvolvida foi a produção de uma lista de palavras a fim de que se pudesse selecionar quais eram representativas para o contexto da pesquisa.

3.2 Palavras representativas para o contexto da pesquisa

¹⁹ Comunicação oral em 28 de outubro de 2011.

No processo seletivo das palavras representativas para o contexto desta pesquisa, utilizou-se a ferramenta *WordList*, disponibilizada pelo programa computacional *WordSmith Tools*, versão 4.0, que apresenta como função principal a criação de listas de palavras.

No *WordList*, foram listadas 3.245 (ver arquivo CD-ROM – denominado “Análise *WordList*”) palavras diferentes (num total de 17.245 palavras). A ordem de apresentação das palavras é irrelevante para este estudo, podendo ser visualizadas por ordem de frequência ou ordem alfabética.

Após a averiguação da lista de palavras, foram entendidos como relevantes para o contexto deste estudo os seguintes vocábulos: leitura e ensino (nódulos-problema), perguntas e texto, aprendizagem e aula, livro e gramática (nódulos-vínculo). Estes últimos foram apresentados em pares, porque representam respectivamente: as representações sobre leitura e os fatores de mediação: estratégias, conceitos e recursos (ver arquivo CD-ROM – denominado “Análise *WordList*” - lista de ocorrência das palavras selecionadas).

Posterior ao procedimento seletivo das palavras citadas no parágrafo anterior, foi empregada a ferramenta *Concord* a fim de verificar, em nível frasal, o contexto de utilização dessas palavras. Relembra-se que as palavras foram digitadas no *Concord* obedecendo ao critério da lematização (exemplo: ensin*; leitur*).

A classificação das palavras em nódulos-problema e nódulos-vínculo não é resultado da aplicação do *Concord*, pois conforme já mencionado, esse processo classificatório ocorreu ainda com base nos resultados obtidos por intermédio do *WordList*. O *Concord*, por sua vez, foi utilizado para confirmar se de fato as palavras selecionadas estavam interligadas aos objetivos desta tese (cotexto relevante).

Conclui-se, portanto, com base nos resultados obtidos pelo *Concord* (ver resultados no CD-ROM), que as palavras selecionadas são compatíveis com os objetivos da pesquisa e, sobretudo, incorporam somente o material necessário para representar a amostra desejada. O quadro abaixo faz uma síntese dos resultados iniciais obtidos até o presente momento, com a aplicação das ferramentas *WordList* e *Concord*.

<i>Fatores de</i>	<i>Palavras nódulos-</i>	<i>Sujeitos</i>	<i>Palavras nódulos-vínculo</i>
-------------------	--------------------------	-----------------	---------------------------------

mediação (THA)	problema Leitura – ensino	envolvidos	(fornecem pistas para prováveis interpretações das representações dos acadêmicos sobre o ensino de leitura)
Recursos	Atividade-foco LEITURA	ACADÊMICOS EM FI	Livro e gramática
Estratégias			Perguntas e texto
Conceitos			Aprendizagem e aula

Quadro 8 – Resumo das palavras analisadas pelo *WordList* e *Concord*

A aplicação das ferramentas *WordList* e *Concord* foram, respectivamente, fundamentais na seleção das palavras e no reconhecimento do contexto de aplicação dessas palavras, as quais foram classificadas como nódulos-problema e nódulos-vínculo.

Assim entendido, frisa-se que as ferramentas citadas atuaram de forma criteriosa nesse processo seletivo, sendo as palavras selecionadas, daqui em diante, a estrutura-base para a interpretação intuitiva e probabilística dos dados no que diz respeito às representações de leitura em contexto de formação inicial.

Ressalta-se que a aplicação da ferramenta *Concord* permitiu que fossem feitas as primeiras inferências acerca do corpus analisado, porém essas inferências restringiram-se ao nível frasal. Dentre elas predominaram as seguintes representações dos acadêmicos acerca dos fatores de mediação na atividade de leitura, assim, resume-se: (1) Recursos: gramática e livro; (2) Estratégias: perguntas e texto; (3) Conceitos: aprendizagem e aula.

A gramática não é concebida como um recurso que tem autonomia de trabalhar sozinho. É entendida como uma parcela que integra o todo no ensino de língua materna tanto que, quando citada, na maioria das vezes faz referência aos pontos gramaticais (conteúdos, exercícios, classes etc.) que devem ser abordados a partir de textos e dentro de um contexto. A figura 11 mostra indícios de que a gramática deve fazer parte do ensino de leitura e não ao contrário a leitura ser pretexto para o ensino de gramática.

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	#	os.	#	os.	t. #	os.	File
1	serve para contextualizar o conteúdo gramatical, após as abordagem			14.904	593	2%	0	6%	0	6%	0	6%	ra analise-ok.txt 86
2	através de propriedades puramente gramaticais. Os personagens Hagar e			14.814	588	0%	0	6%	0	6%	0	6%	ra analise-ok.txt 85
3	da escrita, vinculados aos estudos gramaticais, são elementos que			14.409	568	6%	0	3%	0	3%	0	3%	ra analise-ok.txt 83
4	entre os gêneros. Os conhecimentos gramaticais são percebidos (ou			14.342	564	0%	0	3%	0	3%	0	3%	ra analise-ok.txt 82
5	estimular a leitura, trabalhar aspectos gramaticais encontrados no texto e			13.388	529	0%	0	8%	0	8%	0	8%	ra analise-ok.txt 77
6	distanciado: a reflexão sobre os fatos gramaticais e o uso da língua. O aluno			10.715	426	8%	0	2%	0	2%	0	2%	ra analise-ok.txt 62
7	e para reflexão sobre muitas questões gramaticais, outras gramáticas, como a			10.624	424	8%	0	2%	0	2%	0	2%	ra analise-ok.txt 61
8	tentar ver em algum texto classes gramaticais, arrumar alguns erros de			2.740	107	4%	0	6%	0	6%	0	6%	ra analise-ok.txt 16
9	para finalmente chegar a conceitos gramaticais, se for o caso, ou levá-los a			1.503	55	1%	0	9%	0	9%	0	9%	ra analise-ok.txt 9
10	recortadas do texto. Faria exercícios gramaticais com relação aos textos			1.242	42	5%	0	7%	0	7%	0	7%	ra analise-ok.txt 7
11	e também inserindo conteúdos gramaticais no contexto. Espero			1.038	32	1%	0	6%	0	6%	0	6%	ra analise-ok.txt 6
12	interpretação e também com análise gramatical inserida no texto, mas com o			927	27	3%	0	5%	0	5%	0	5%	ra analise-ok.txt 5

Figura 11 – Resultado do concord – palavra pesquisada: gramática

O outro vocábulo escolhido para representar o fator recurso no processo mediacional de leitura foi “livro”. Este último é visto como uma “mercadoria”, mas que assume uma posição importante e de respeito dentro do contexto escolar. Esse reconhecimento ocorre em função dos sujeitos (autores dos livros) e instituições (MEC) que o livro didático representa. A figura abaixo (ver lista completa – CD-ROM – Arquivo “Concord palavra livro”) ilustra esse posicionamento.

The screenshot shows a window titled "CONCORD-PALAVRA LIVRO.cnc" with a menu bar (File, Edit, View, Compute, Settings, Windows, Help) and a table of concordance results. The table has columns for line number (N), the concordance text, and various statistical metrics (Set, Tag, Word #, t. #, os. #, . #, os. #, . #, os. #, t. #, os. #). The text in the concordance column is a paragraph discussing didactic books and their selection by MEC. The statistical columns show counts and percentages for each line.

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. #	. #	os. #	. #	os. #	t. #	os. #	File
7	livros recomendados pelo MEC, pois o livro deve ser um, dentre outras	17.095	661	0%	0	9%	0	9%	0	9%	ra	analise-ok.txt	
8	as possibilidades e limitações dos livros recomendados pelo MEC, pois o	17.089	661	0%	0	9%	0	9%	0	9%	ra	analise-ok.txt	
9	ética de saber selecionar os livros didáticos, e não só isso, como	17.072	661	9%	0	9%	0	9%	0	9%	ra	analise-ok.txt	
10	as quais trabalham. A seleção dos livros didáticos não deve excluir os	17.034	660	3%	0	9%	0	9%	0	9%	ra	analise-ok.txt	
11	ao professor participar na avaliação dos livros didáticos. Geralmente os critérios	16.995	658	6%	0	8%	0	8%	0	8%	ra	analise-ok.txt	
12	à obra produzida. A seleção dos livros didáticos a serem utilizados	16.958	657	4%	0	8%	0	8%	0	8%	ra	analise-ok.txt	
13	A nova situação demonstra que o livro didático é uma mercadoria que gera	16.917	656	8%	0	8%	0	8%	0	8%	ra	analise-ok.txt	
14	e criar padrões uniformes para o livro didático dilui-se a figura do autor por	16.869	654	9%	0	8%	0	8%	0	8%	ra	analise-ok.txt	
15	que afetam o papel do autor do livro escolar. Para agilizar a produção e	16.857	653	7%	0	8%	0	8%	0	8%	ra	analise-ok.txt	
16	Estado na compra e distribuição de livros para as escolas públicas. Nos	16.823	652	2%	0	7%	0	7%	0	7%	ra	analise-ok.txt	
17	é a figura principal. A autoria do livro didático tem passado por	16.779	652	9%	0	7%	0	7%	0	7%	ra	analise-ok.txt	
18	de pessoas responsáveis pelo livro, e o autor do texto, embora	16.757	651	4%	0	7%	0	7%	0	7%	ra	analise-ok.txt	
19	impostas pela fabricação do livro. Copidesque, revisor de texto,	16.737	650	0%	0	7%	0	7%	0	7%	ra	analise-ok.txt	
20	o texto e o de transformá-lo em livro passaram por intensas	16.679	649	6%	0	7%	0	7%	0	7%	ra	analise-ok.txt	
21	um livro. A identificação da autoria dos livros didáticos tornou-se mais complexa	16.659	649	7%	0	6%	0	6%	0	6%	ra	analise-ok.txt	
22	de escrever um texto e o de fabricar um livro. A identificação da autoria dos livros	16.653	648	0%	0	6%	0	6%	0	6%	ra	analise-ok.txt	
23	de outras obras impressas, o livro didático possui peculiaridades em	16.617	648	6%	0	6%	0	6%	0	6%	ra	analise-ok.txt	
24	pró e contras, mas sabendo usa-los os livros didáticos são excelen-tes	16.183	629	8%	0	4%	0	4%	0	4%	ra	analise-ok.txt	
25	ser um objeto de "múltiplas facetas", o livro didático é pesquisado enquanto	16.131	628	9%	0	3%	0	3%	0	3%	ra	analise-ok.txt	
26	séculos". "Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir	16.097	627	9%	0	3%	0	3%	0	3%	ra	analise-ok.txt	
27	contraditórias estabelecidas entre livro didático e a sociedade têm	16.056	626	6%	0	3%	0	3%	0	3%	ra	analise-ok.txt	

Figura 12 – Resultado do *concord* – palavra pesquisada: *livro*

No que diz respeito às estratégias, a palavra “perguntas”, na maioria das vezes, quando empregada no discurso dos acadêmicos, não pode ser interpretada como uma estratégia de tutoramento, e sim como uma tarefa do tipo “responda as perguntas”. Ou seja, as perguntas são utilizadas para compor, juntamente com outras tarefas, as questões interpretativas e gramaticais de um determinado texto. A figura 13 gerada pelo *Concord* faz um recorte ilustrativo dessa situação (ver lista completa – CD-ROM – Arquivo “*Concord* palavra perguntas”).

The screenshot shows the 'CONCORD-PALAVRA PERGUNTA.cnc' application window. The main area displays a concordance table with the following columns: N, Concordance, Set, Tag, Word #, t. #, os. |, . #, os. |, . #, os. |, t. #, os. |, and File. The table lists 21 concordance entries for the word 'perguntas'. The first entry is highlighted in blue.

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os.	t. #	os.	File
1	para as editoras, mas que coloca a perguntas inevitável sobre a função do			16.933	656	3%		0	8%		0	8%	ra analise-ok.txt
2	o desafio intelectual, ou seja, as perguntas certas na hora certa. Não			16.230	631	0%		0	4%		0	4%	ra analise-ok.txt
3	toda a Dinâmica, apresentando outras perguntas ; 3ª) Professor e alunos			15.593	610	1%		0	0%		0	0%	ra analise-ok.txt
4	poderá apresentar mais de quatro perguntas ; 2ª) O Professor poderá dar			15.580	610	0%		0	0%		0	0%	ra analise-ok.txt
5	solicita a outro aluno que repita as perguntas formuladas pelo Professor e			15.517	608	3%		0	0%		0	0%	ra analise-ok.txt
6	sobre o texto a um aluno; o número de perguntas poderá ser de duas a quatro,			15.488	608	0%		0	0%		0	0%	ra analise-ok.txt
7	personais. a) O Professor faz perguntas sobre o texto a um aluno; o			15.478	608	1%		0	0%		0	0%	ra analise-ok.txt
8	escolas, além de poderem mandar perguntas e comentários aos autores			12.301	496	8%		0	1%		0	1%	ra analise-ok.txt
9	computador tem seu lugar na escola se perguntam sobre qual é a melhor forma			11.617	465	9%		0	7%		0	7%	ra analise-ok.txt
10	professores ainda devem estar se perguntando sobre a gramática. Há			10.400	414	3%		0	0%		0	0%	ra analise-ok.txt
11	a pedido do ouvinte, que responde às perguntas sem reclamar da			9.173	361	6%		0	3%		0	3%	ra analise-ok.txt
12	a professora poderia, através de perguntas hábeis, ajudá-la a encontrar			8.611	329	1%		0	0%		0	0%	ra analise-ok.txt
13	Isso poderia ser feito através de perguntas hábeis, por exemplo: "Como é			8.340	316	8%		0	8%		0	8%	ra analise-ok.txt
14	com uma explicação, ficando atento às perguntas formuladas, que costumam			8.038	305	6%		0	7%		0	7%	ra analise-ok.txt
15	com o conhecimento prévio, formular perguntas , decidir o que é importante e o			7.247	275	6%		0	2%		0	2%	ra analise-ok.txt
16	facial, entonação da voz, repetições, perguntas que dão significado à			5.987	232	0%		0	5%		0	5%	ra analise-ok.txt
17	e também regional. Utilizaria perguntas , mas fariam que eles se auto			5.132	197	1%		0	0%		0	0%	ra analise-ok.txt
18	opiniões, responder perguntas , fazer perguntas , aceitar respostas, contestar			5.102	195	5%		0	0%		0	0%	ra analise-ok.txt
19	para expor suas opiniões, responder perguntas , fazer perguntas , aceitar			5.100	195	8%		0	0%		0	0%	ra analise-ok.txt
20	verbal. Porque a questão de fazer perguntas , mesmo oralmente, era			4.785	181	7%		0	8%		0	8%	ra analise-ok.txt
21	a fase da pré-leitura, o uso de perguntas antes de apresentar o texto			4.752	179	1%		0	8%		0	8%	ra analise-ok.txt

At the bottom of the window, there are several tabs: concordance, collocates, plot, patterns, clusters, filenames, source text, and notes. The 'concordance' tab is currently selected.

Figura 13 – Resultado do concord – palavra pesquisada: perguntas

A palavra texto, por sua vez, também foi enquadrada como uma estratégia. Percebe-se que não há a preocupação em se escolher um bom texto, mas sim o que fazer com ele, identificando suas inúmeras funções de uso. A figura que segue apresenta o demonstrativo dessas constatações (ver lista completa – CD-ROM – Arquivo “Concord palavra texto”).

The screenshot shows the 'CONCORD-PALAVRA TEXTO.cnc' application window. The main area displays a concordance table with columns for line number (N), the concordance text, and various statistical metrics (Word #, t. #, os. | . #, os. | . #, os. | t. #, os. |). The text in the concordance column contains the word 'texto' highlighted in blue. The bottom of the window features a menu bar with options: concordance, collocates, plot, patterns, clusters, filenames, source text, and notes.

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os.	t. #	os.	File
113	informações o leitor obtiver sobre o texto a ser lido, menos precisará se	7.122	271	0%	0	1%	0	1%	0	1%	ra	analise-ok.txt	
114	antecipações sobre o conteúdo do texto fixando-se para verificá-las. Dessa	7.108	270	1%	0	1%	0	1%	0	1%	ra	analise-ok.txt	
115	e até mesmo compreender um texto sem necessidade de entender em	7.066	269	4%	0	1%	0	1%	0	1%	ra	analise-ok.txt	
116	do texto. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar	7.038	269	5%	0	1%	0	1%	0	1%	ra	analise-ok.txt	
117	hierárquico que leva à compreensão do texto . É um modelo centrado no texto e	7.032	268	0%	0	1%	0	1%	0	1%	ra	analise-ok.txt	
118	considera-se que o leitor, perante o texto , processa seus elementos	7.007	268	6%	0	1%	0	1%	0	1%	ra	analise-ok.txt	
119	haver uma característica indefinível no texto que só pode ser apreendida se	6.963	266	2%	0	0%	0	0%	0	0%	ra	analise-ok.txt	
120	isolado em que se pode dividir o texto , mas sim na unidade a partir da	6.945	265	5%	0	0%	0	0%	0	0%	ra	analise-ok.txt	
121	nem pela soma de frases. O sentido do texto não está em nenhum dos	6.917	265	1%	0	0%	0	0%	0	0%	ra	analise-ok.txt	
122	o leitor interage com o autor do texto. O texto não é uma unidade completa, pois	6.888	263	7%	0	0%	0	0%	0	0%	ra	analise-ok.txt	
123	vez que o leitor interage com o autor do texto . O texto não é uma unidade	6.887	262	0%	0	0%	0	0%	0	0%	ra	analise-ok.txt	
124	parte do tempo atualmente oralizar os textos , a discutir e a comentar o que e	6.514	251	4%	0	8%	0	8%	0	8%	ra	analise-ok.txt	
125	para determinado projeto, aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a	6.485	250	1%	0	8%	0	8%	0	8%	ra	analise-ok.txt	
126	ser interpretado como explicar o texto , ou seus termos mais complexos,	6.350	246	9%	0	7%	0	7%	0	7%	ra	analise-ok.txt	
127	prévio das crianças com relação ao texto em questão e oferecer ajuda	6.324	246	4%	0	7%	0	7%	0	7%	ra	analise-ok.txt	
128	Assim, parece mais adequado utilizar textos não-conhecidos, embora sua	6.291	246	9%	0	6%	0	6%	0	6%	ra	analise-ok.txt	
129	quais seria impossível compreender o texto . Um fator que, sem dúvida, contribui	6.262	244	0%	0	6%	0	6%	0	6%	ra	analise-ok.txt	
130	a apropriação do conteúdo. Ao ler um texto qualquer, a mente da pessoa	6.209	243	7%	0	6%	0	6%	0	6%	ra	analise-ok.txt	
131	se quer saber do que se trata um texto , saber o que acontece, e ver se se	6.144	239	5%	0	6%	0	6%	0	6%	ra	analise-ok.txt	
132	informações enquanto lê. Contudo, o texto também atua sobre os esquemas	6.028	235	3%	0	5%	0	5%	0	5%	ra	analise-ok.txt	
133	isso é natural que o leitor forneça ao texto informações enquanto lê. Contudo	6.022	234	9%	0	5%	0	5%	0	5%	ra	analise-ok.txt	

Figura 14 – Resultado do concord – palavra pesquisada: texto

O fator conceitos foi representado pelas palavras “aprendizagem” e “aula”. A aula de leitura é vista como uma atividade planejada, que deve (deveria) estar em harmonia com a realidade dos alunos. Uma atividade flexível e “ajustável” aos diferentes contextos. A figura 15 (ver lista completa – CD-ROM – Arquivo “Concord palavra aula”) ilustra essas características.

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os.	t. #	os.	File
40	vai aprender muito com isso. Nessa aula todo mundo vai aprender. O aluno			10.759	429	3%	0	2%	0	2%			ra analise-ok.txt
41	tipo de concurso? Excluir da aula de português o estudo da gramática			10.491	418	3%	0	1%	0	1%			ra analise-ok.txt
42	ser objeto de estudo sistemático das aulas de português. Aos que ainda			10.429	415	3%	0	0%	0	0%			ra analise-ok.txt
43	do que é uma aula de português. A aula de português, como			10.305	409	7%	0	0%	0	0%			ra analise-ok.txt
44	é mudar a noção do que é uma aula de português. A aula de português,			10.301	408	6%	0	0%	0	0%			ra analise-ok.txt
45	quer usar o computador na sala de aula . Outro requisito é mudar a noção do			10.290	407	0%	0	0%	0	0%			ra analise-ok.txt
46	tempo atrás já é realidade na sala de aula . O problema hoje é o que fazer com			10.182	401	0%	0	9%	0	9%			ra analise-ok.txt
47	disso, devem-se criar, nas salas de aula , o hábito e o gosto pela leitura,			9.545	377	2%	0	5%	0	5%			ra analise-ok.txt
48	do aspecto escrito na sala de aula , é necessário insistir novamente			6.753	259	9%	0	9%	0	9%			ra analise-ok.txt
49	Pois normalmente temos em sala de aula uma turma heterogênea, diferentes			5.120	196	2%	0	0%	0	0%			ra analise-ok.txt
50	de ensino que eu utilizaria em sala de aula seria a comparação de fatos, fatos			5.045	192	4%	0	9%	0	9%			ra analise-ok.txt
51	proposto, o melhor entendimento na aula de leitura. A estratégia de ensino			5.033	191	3%	0	9%	0	9%			ra analise-ok.txt
52	para ministrar uma aula de leitura o computador, pois			4.854	184	4%	0	8%	0	8%			ra analise-ok.txt
53	o hábito de leitura em sala de aula , um processo rico, acrescido das			4.564	173	0%	0	6%	0	6%			ra analise-ok.txt
54	atual. A elaboração de tarefas em uma aula de leitura deve respeitar a livre			4.511	171	4%	0	6%	0	6%			ra analise-ok.txt
55	vivem. A escolha de textos para uma aula de leitura deve ser de acordo com a			4.494	170	1%	0	6%	0	6%			ra analise-ok.txt
56	necessitar elaborar um texto. Em uma aula de leitura deve-se levar em conta			4.440	169	8%	0	6%	0	6%			ra analise-ok.txt
57	relacionada a prática em sala de aula . Acredito que haja uma conexão			4.231	160	0%	0	4%	0	4%			ra analise-ok.txt
58	ficava difícil elaborar, em bom plano de aula . Dessa maneira acredito que eu			4.197	158	0%	0	4%	0	4%			ra analise-ok.txt
59	entre todos. Formularia em uma aula de leitura perguntas implícitas e			3.982	150	9%	0	3%	0	3%			ra analise-ok.txt
60	textos e comentários feitos em sala de aula e observar o entendimento dos			3.872	146	5%	0	2%	0	2%			ra analise-ok.txt

Figura 15 – Resultado do concord – palavra pesquisada: aula

Conclui-se essa síntese explicativa fazendo menção ao vocábulo “aprendizagem” também representando o fator de mediação “conceitos”. A aprendizagem de leitura é abordada como uma atividade complexa e completa, pois se entende que a prática de leitura pode ser considerada o “ponto de partida” para o desenvolvimento de outras atividades e/ou habilidades. A figura 16 representa (ver lista completa – CD-ROM – Arquivo “Concord palavra aprender”) o contexto em que a palavra em questão foi empregada no discurso dos acadêmicos em formação inicial.

The screenshot shows a window titled "CONCORD-PALAVRA APRENDER.cnc" with a menu bar (File, Edit, View, Compute, Settings, Windows, Help) and a table of concordance results. The table has columns for line number (N), the concordance text, and various statistical metrics (Set, Tag, Word #, t. #, os. %, . #, os. %, #, os. %, t. #, os. %). The text in the concordance column includes the word "aprendizagem" in blue and "aprender" in red. The bottom of the window features a toolbar with buttons for "concordance", "collocates", "plot", "patterns", "clusters", "filenames", "source text", and "notes".

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. %	. #	os. %	#	os. %	t. #	os. %	File
40	caminho duro e cheio de obstáculos. A aprendizagem da leitura para é um	8.122	308	1%	0	7%	0	7%	ra	analise-ok.txt			
41	a ler é muito diferente de aprender outros procedimentos ou	8.060	306	7%	0	7%	0	7%	ra	analise-ok.txt			
42	conhecimentos mais assustadores... Aprender a ler é muito diferente de	8.053	306	8%	0	7%	0	7%	ra	analise-ok.txt			
43	abordagem ampla, não-restritiva, da aprendizagem inicial da leitura e da	7.991	303	4%	0	6%	0	6%	ra	analise-ok.txt			
44	algo que tenham sentido.Como aprender a ler e a escrever não é uma	7.910	301	4%	0	6%	0	6%	ra	analise-ok.txt			
45	fala das crianças que aprendem a ler. Aprende-se a ler e a escrever lendo e	7.877	300	6%	0	6%	0	6%	ra	analise-ok.txt			
46	quando se fala das crianças que aprendem a ler. Aprende-se a ler e a	7.874	299	1%	0	6%	0	6%	ra	analise-ok.txt			
47	aprendam a ler e façam da leitura uma aprendizagem ? Todos os professores de	7.749	294	0%	0	5%	0	5%	ra	analise-ok.txt			
48	segundas séries do ensino fundamental aprendam a ler e façam da leitura uma	7.741	294	8%	0	5%	0	5%	ra	analise-ok.txt			
49	para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas de	7.720	293	0%	0	5%	0	5%	ra	analise-ok.txt			
50	na escola para a consecução de novas aprendizagens .É necessário que se	7.643	291	0%	0	4%	0	4%	ra	analise-ok.txt			
51	o mundo letrado que utilizará.Essa aprendizagem natural da leitura deve ser	7.506	287	4%	0	3%	0	3%	ra	analise-ok.txt			
52	vida escolar. Atualmente, sabe-se que aprender a ler é um processo que se	7.440	284	6%	0	3%	0	3%	ra	analise-ok.txt			
53	cada vez mais complexos. Por isso, a aprendizagem da leitura não se restringe	7.425	283	1%	0	3%	0	3%	ra	analise-ok.txt			
54	por meio da busca da compreensão. A aprendizagem da leitura constitui uma	7.397	282	1%	0	3%	0	3%	ra	analise-ok.txt			
55	fazer uma distinção entre ler e aprender a ler. Ler é estabelecer uma	7.379	280	2%	0	3%	0	3%	ra	analise-ok.txt			
56	escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. O	7.297	278	6%	0	2%	0	2%	ra	analise-ok.txt			
57	ele mesmo pode desfrutar com sua aprendizagem e domínio. Para que uma	6.798	259	7%	0	9%	0	9%	ra	analise-ok.txt			
58	ensaia aprender a ler, deve aprender a aprender a ler.A leitura é um desafio que	5.386	210	8%	0	1%	0	1%	ra	analise-ok.txt			
59	que ela ensaia aprender a ler, deve aprender a aprender a ler.A leitura é um	5.384	210	5%	0	1%	0	1%	ra	analise-ok.txt			
60	An mesmo temno que ela ensaia aprender a ler deve aprender a aprender	5.380	210	0%	0	1%	0	1%	ra	analise-ok.txt			

Figura 16 – Resultado do *concord* – palavra pesquisada: *aprendizagem*

Percebe-se que a ferramenta *Concord* dá margens a uma análise superficial, intuitiva e probabilística sendo que, algumas vezes, muitas frases não são passíveis de interpretação, porque não apresentam colocados suficientes (cotexto) para que se possa obter uma interpretação mais precisa dos dados. Dessa forma, esse tipo de ocorrência impede que o pesquisador analise as palavras selecionadas (nódulos-problema e nódulos-vínculo) em rede, isto é, que sejam analisadas considerando o contexto em sua totalidade.

A par dessas dificuldades torna-se imprescindível destacar que o que foi proposto analisar com as ferramentas *WordList* e *Concord* transcorreu conforme previsto, pois sabia-se, desde o momento da elaboração do projeto de tese, que a ferramenta *Concord* apresentava essa limitação. Em síntese, ambas cumpriram com êxito o que coube a elas analisar.

Assim para suprir essa necessidade, foi utilizado o Mapeador Semântico, ferramenta computacional capaz de rastrear a presença de palavras ou colocados em comum de nódulos de interesse selecionados — O que tem? Onde tem? Quanto tem? — criando, assim, pontos de engate abstratos entre os colocados de modo a dispor os nódulos de interesse em rede.

3.3 Mapeador Semântico: análise em rede

A seção anterior encarregou-se de encontrar resposta para a seguinte pergunta de pesquisa: Como os nódulos de interesse selecionados nos depoimentos dos acadêmicos representam os componentes (recursos, estratégias e conceitos) dos fatores de mediação no que diz respeito ao ensino de leitura?

Com o apoio das ferramentas fornecidas pelo programa computacional *WordSmith Tools* — *WordList* e *Concord* — essa resposta foi encontrada, sem grandes dificuldades sendo, dessa forma, identificadas as palavras a seguir como representativas no contexto de formação inicial docente em relação à atividade de leitura: leitura e ensino, aprendizagem e aula, pergunta e texto, livro e gramática.

No processo de listagem, realizado por intermédio do *WordList*, essas palavras foram classificadas em nódulos-problema e nódulos-vínculo. O motivo desta classificação, conforme explicitado anteriormente, ocorreu para atender as exigências do Mapeador Semântico.

O MS exige, de forma antecipada, a seleção de oito palavras, sendo que duas delas se classificam como nódulos-problema e as outras seis como nódulos-vínculo. Todas são digitadas em um espaço oferecido pelo programa. Conclusa esta etapa, executa-se o comando “rodar programa”.

Segundo Richter (2009), nesse processo de rodagem, o Mapeador Semântico compara o cotexto das palavras selecionadas, localizando, identificando, quantificando e totalizando os colocados coincidentes (links). Os resultados são exibidos na forma de um arquivo texto com as informações assim distribuídas: *nódulos.txt*: as palavras pesquisadas; *results_left.txt*: comparação dos contextos à esquerda; *results_left_right.txt*: comparação dos contextos à esquerda com os da direita; *results_right.txt*: comparação dos contextos à direita; *results_right_left.txt*: comparação dos contextos à direita com os da esquerda.

Assim, ao analisar qualitativa e quantitativamente as interconexões dos cotextos, o Mapeador coloca à disposição do usuário informações sobre o comportamento em rede semântica dos nódulos de interesse de sua pesquisa, as quais podem ser utilizadas para elucidar questões acerca das associações semânticas das palavras (e das respectivas forças associativas) e, dessa maneira, auxiliar no mapeamento conceitual do corpus.

Tendo em vista esse propósito, as palavras selecionadas como representativas foram processadas pelo programa, do qual se obtiveram os índices de ocorrências. Estes índices foram transpostos para a tabela de frequência dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo a fim de que se pudesse calcular o índice de força associativa semântica comparativa (Razão Vinculativa Nodular Comparada, RVNC), que vai de zero a um.

A análise e interpretação dos índices da tabela 1 (Tabela 1, pg.149 – já citada anteriormente na pg.130), em caráter quali-quantitativo, permitiram que se encontrasse resposta para a segunda pergunta de pesquisa: Com base no índice de força estatística marcado nas colunas do mapeador semântico, em que medida os fatores (recursos, estratégias e conceitos) de mediação estão interligados à atividade de leitura?

Conforme apontam os resultados da tabela 1, a força associativa entre os nódulos-problema e os nódulos-vínculo é menor que 0,5 % (RVNC aproxima de meio por cento). Dessa forma, entende-se que o baixo valor da razão vinculativa, do qual se aproxima a meio por cento (0,50%), obtido via Mapeador Semântico, apresenta uma grande discrepância entre os nódulos-problema e os nódulos-vínculo.

Essa discrepância pode ser interpretada como sinônimo de distanciamento entre ensino e leitura com os fatores de mediação: recursos, conceitos e estratégias. Tais evidências permitiram concluir que os acadêmicos em formação inicial não estão associando a atividade de leitura com os fatores de mediação.

O estudo em questão levado a efeito com o Mapeador Semântico, demonstrando a inequívoca discrepância entre a associação do ensino de leitura em detrimento dos fatores mediacionais, comprova que o acadêmico em formação inicial age em relação à atividade de leitura tendo em vista um sistema de ensino superficial, tornando tal atividade pouco significativa tanto para quem ensina como para quem aprende.

TABELA DE FREQUÊNCIAS DOS NÓDULOS-PROBLEMA EM RELAÇÃO AOS NÓDULOS-VÍNCULO OBTIDAS COM O MAPEADOR SEMÂNTICO							
	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NÓDULO VÍNCULOS	POSIÇÃO RELATIVA	NÓDULOS PROBLEMA (A / B)		
					Leitura	Ensino	
R E S U L T A D O S O B T I D O S N O M A P E A D O R	Mediação	Estratégias	Perguntas	LEFT	98	40	
				LEFT-RIGHT	105	42	
				RIGHT	131	47	
				RIGHT-LEFT	130	50	
				TOTAL	464	179	
			MÉDIA	0,38			
			RAZÃO VINCULATIVA B/A				
			Texto	LEFT	152	70	
				LEFT-RIGHT	164	92	
				RIGHT	184	93	
				RIGHT-LEFT	168	74	
				TOTAL	668	329	
		MÉDIA	0,49				
		RAZÃO VINCULATIVA B/A					
		Conceitos	Aprendizagem	LEFT	100	37	
				LEFT-RIGHT	102	27	
				RIGHT	123	42	
				RIGHT-LEFT	126	37	
				TOTAL	451	143	
			MÉDIA	0,31			
			RAZÃO VINCULATIVA B/A				
			Recursos	Aula	LEFT	119	46
					LEFT-RIGHT	127	66
					RIGHT	152	69
					RIGHT-LEFT	138	52
					TOTAL	536	233
				MÉDIA	0,43		
RAZÃO VINCULATIVA B/A							
Livro	LEFT			96	32		
	LEFT-RIGHT	100		40			
	RIGHT	131		50			
	RIGHT-LEFT	119	42				
	TOTAL	446	164				
MÉDIA	0,36						
RAZÃO VINCULATIVA B/A							
Gramática	LEFT	101	35				
	LEFT-RIGHT	98	33				
	RIGHT	125	42				
	RIGHT-LEFT	123	37				
	TOTAL	447	147				
MÉDIA	0,32						
RAZÃO VINCULATIVA B/A							

Tabela 1 - Frequências dos nós-problema em relação aos nós-vínculo

Observa-se a atividade de leitura, nessa perspectiva, pertencente a um sistema de ensino superficial e pouco significativo, uma vez que os acadêmicos não concebem os fatores de mediação (recursos, estratégias e conceitos) como parte das teorias aquisicionais que apoiam a atividade de leitura, ocorrendo assim, um verdadeiro esvaziamento da atividade linguodidática e da capacidade de teorizá-la cientificamente.

Com o intuito de firmar os resultados gerados pelo MS, considerou-se relevante citar os resultados obtidos via *Concord*. Mesmo que esta ferramenta gere resultados oriundos de análises em nível frasal, observaram-se indícios de que o acadêmico em formação inicial encontra dificuldades em definir o termo “leitura” — como teoria que sustenta a prática de ensino e como a própria prática de ensino. Há diferença no trato dessas definições. A primeira é enquadrada dentro dos fatores de mediação (fator conceitos) e a segunda é a atividade principal que está amparada pelos fatores de mediação, inclusive pelo fator “conceitos”.

Essa constatação complementa a assertiva de que há um verdadeiro esvaziamento da atividade linguodidática e, principalmente, da capacidade em teorizar o nóculo-problema: leitura. Acredita-se que tais consequências influenciam diretamente na organização do sistema que rege a atividade de leitura.

A ausência de organização, segundo Luhmann (1995), apoiado em Maturana, põe em xeque a relação entre os elementos que definem a identidade de classes de um sistema (sujeitos: acadêmicos em formação inicial; atividade relacionada: leitura). Isso significa dizer que a organização pressupõe uma relação entre os elementos que por si criam uma identidade.

Explica-se assim a insistência por uma prática perspectivizada em um enquadramento de trabalho definido e claro para o futuro profissional de línguas. Este necessita apropriar-se de uma proposta de trabalho organizada, sólida e com objetivos claros, pois esse tipo de prática pode vir a sensibilizar o acadêmico para a construção de uma autonomia didática, dando a oportunidade ao professor, ainda no processo formativo inicial, de reformular suas crenças e valores numa trajetória que vai da ação à reflexão (LIMA, 2010). Mas enquanto isso não ocorre, assiste-se a este cenário:

Enquanto a profissionalização se limitar às bases, constaremos que o acadêmico, futuro professor de Línguas, permanece inserido em um sistema que representa sério risco em induzi-lo a agir da mesma forma com que foi educado. Uma importante razão para isto é ele não se sentir seguro o suficiente (por falta de respaldo jurídico outorgado pelo Estado) para romper com algo que outrora havia sido supostamente aprovado, mas hoje caducou. Nesse sentido, é prisioneiro do círculo vicioso de um fazer professoral fossilizado (Ibid.; 137).

Conforme evidencia Lima (2010), a profissionalização limitada às bases enfraquece o sistema. Este precisa estar estruturado de ações significativas que o façam progredir, transformando-o em um “lugar” mais complexo. No entanto, a busca por alternativas que aumentem a complexidade só é possível sobre a base de uma situação segura, situação esta, ainda deficitária no sistema de ensino atual.

Richter (2009) intensifica essa questão deixando claro que não se pode acreditar na eficácia emancipatória do trabalho formativo docente limitado estritamente às bases. O histórico da conquista de um espaço próprio pelo profissional de Educação Física (profissão regulamentada) atesta a necessidade de engajar lideranças parlamentares pela aprovação e promulgação de uma lei federal ordenadora — no que essa classe, mesmo hoje, não está sozinha (os jornalistas também lutam pela regulamentação da profissão).

A construção do conhecimento fundamentador da prática docente, sem dúvida alguma, é inseparável da construção de um lugar social e da identidade do profissional. Dessa forma, entende-se que uma formação inicial deficitária pode influenciar negativamente na conduta docente, impedindo o professor ou o futuro professor de agir de forma coerente dentro do seu próprio sistema de trabalho.

Richter (2010) fundamentou a segunda versão da THA na teoria dos sistemas sociais de Luhmann (1980) pensando na construção de um sistema autônomo para o profissional professor, uma vez que a divisão da sociedade em sistemas possibilita a aplicação de conceitos específicos para as mais diversas áreas. Por esse motivo, diminuem os riscos do professor optar por atividades e/ou condutas pouco significativas no momento de suprir suas próprias necessidades e as de seus alunos.

No entanto, vale salientar que essa perspectiva sistêmica somente irá contribuir dessa forma, se o profissional professor apresentar-se seguro, mostrando domínio, ao menos satisfatório, perante a atividade que vai desempenhar. A título de

exemplificação, reporta-se aos resultados fornecidos pelo MS, os quais sugerem que os acadêmicos em formação inicial apresentam dificuldades em aproximar os fatores de mediação à atividade de leitura.

Sob esse viés, a atividade de leitura passa pelo risco de se transformar em uma mera ação. Leontiev (1978, 1988) explica que quando a atividade perde o objetivo forte da ação, ela deixa de ser uma atividade e passa a ser concebida meramente como uma ação (por exemplo, a atividade de ler um livro somente para passar no exame não é atividade, é uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação).

Assim, baseado nas ideias de Davydov sobre o ensino desenvolvimental, lastreadas no pensamento de Vygotsky, Libâneo (2004) destaca que a referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos, neste caso, a assimilação dos fatores de mediação para a atividade de leitura), que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruído sob forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor (formador) e alunos (acadêmico em formação).

Ademais, o autor ressalta que na interação sujeito–objeto a reconstrução e reestruturação do objeto de estudo (teorias de enquadramento de trabalho) constituem o processo de internalização, a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos (construção das representações subjetivas sobre a prática de leitura), assegurando, com isso, seu desenvolvimento.

3.4 Conceitos emergentes: ensino de leitura *versus* fatores de mediação

Com base nos resultados obtidos via Mapeador Semântico e *Concord*, os quais foram empregados para analisar o contexto das palavras selecionadas pelo *WordList*, nos depoimentos dos acadêmicos em formação inicial, foi possível constatar que o acadêmico cria um certo distanciamento em relação aos fatores de mediação e a atividade de leitura.

Observando a tabela (ver pg. 149) de frequência, nota-se que essa situação é ainda mais agravante, quando é relacionado o contexto dos nódulos-vínculo com o nódulo-problema “ensino”. A ocorrência dos nódulos-vínculo em relação ao nódulo-

problema “ensino” é significativamente baixa, comparada a ocorrência dos nódulos-vínculo em relação ao nóculo-problema “leitura”.

É bem provável, a partir desses resultados, que o acadêmico em formação inicial esteja mais preocupado com a atividade de leitura em si, isto é, como uma atividade equiparada as demais que precisa ser trabalhada em sala de aula do que com o processo dessa prática (o que planejar, como planejar, que concepção de ensino seguir etc.).

Segundo Richter (2010), essa conduta adotada pelo acadêmico em FI pode ser explicada e entendida com base na noção de desvio dos meios (planejamento das ações que se “desvia” de seus verdadeiros propósitos/finalidades) proposta pela THA. Tendo em vista os resultados, evidencia-se que a ação (planejamento e a execução do ato linguodidático = meios) do acadêmico é pouco significativa, uma vez que apresenta potencial desfavorável para alcançar seus fins (benefícios = resultados).

A atividade de leitura parece se resumir meramente ao “estudo do texto”. Bem ou mal elaborada, cientificamente fundamentada ou não, obrigatoriamente, ela deve fazer parte das aulas de língua portuguesa, perpetuando o modelo de ensino dos manuais didáticos, nos quais ela está presente em todas as unidades didáticas, principalmente, para fins de reprodução de sentido e pretexto gramatical.

Dessa forma, sob esse viés, ressalta-se que fins e meios, quando desacoplados, degeneram para a gratificação imediatista. A didática resultante, situacional e pseudoconceitual, alimenta a expectativa de gratificar o aluno pela atividade didática em si mesma. O professor é considerado bom se o aluno “gosta das aulas”. Não se trata de ponderar se houve ganhos (em que progrediu? Quanto progrediu?) decorrentes da prestação de serviços (Ibid.; 2010).

A falta de conexão entre meios e fins também foi notada nos resultados verificados pelo *Concord*. Mesmo em nível frasal, os resultados demonstraram que os acadêmicos em formação inicial representam a atividade de leitura, calcada, mas não de forma nítida, em padrões behavioristas. Tal constatação fica um pouco mais evidente nas palavras: “livro” visto como um recurso necessário e de autoridade para a prática de ensino; “perguntas” entendidas meramente como questionamentos; e, “texto”, o qual não é concebido como uma estratégia utilizada para construção de sentidos, mas sim como um “objeto funcional”. O acadêmico questiona-se sobre o que pode fazer com ele.

Em contrapartida, por meio das palavras analisadas via *Concord*, verificou-se que os acadêmicos, de certa forma, também concebem a atividade de leitura, no que diz respeito aos fatores de mediação, como um processo complexo de interação, no qual devem ser considerados os interesses dos alunos e também seus respectivos contextos de inserção. Dentre as palavras analisadas destacam-se: “gramática”, a qual deve fazer parte do ensino de leitura; “aprendizagem” de leitura vista como atividade completa, uma vez que permite ser o “ponto de partida” para o desenvolvimento de outras habilidades e/ou atividades; “aula” de leitura concebida como uma atividade que requer planejamento e adequação à realidade dos alunos.

Resume-se o comportamento do acadêmico em formação inicial utilizando o chavão “em cima do muro”. Além de os fatores de mediação (recursos, estratégias e conceitos) estarem pouco conectados ao ensino de leitura, principalmente em relação ao nóculo-problema “ensino”, o acadêmico parece não conseguir definir qual rumo seguir no que diz respeito às tomadas de decisões acerca da atividade de leitura.

Percebe-se, a partir dessa conduta, que as expectativas cognitivas se destacam nessa situação. O acadêmico, na tentativa de entender e ajustar sua prática, busca apoio em diferentes paradigmas de ensino, entretanto, mostra-se inseguro na tomada de decisões no que concerne às escolhas metodológicas e teóricas.

Quando os resultados não satisfazem, as expectativas cognitivas conformam-se, reformulando a realidade concreta. Isso foi o que os acadêmicos tentaram fazer, porém sem muito sucesso. Na área de atuação, recobertas pelas licenciaturas (profissão não-emancipada, exceto o Curso de Educação Física), essa atitude é bastante comum, pois novos fatos impõem-se (com certa frequência) e desqualificam as regras até que estas se ajustem.

No caso das profissões emancipadas, regulamentadas na forma de lei federal criadora das autarquias, a identidade sistêmica constrói-se sobre uma arquitetura consistente e uniforme de saberes teóricos e metodológicos, sustentadora, normatizadora e reguladora das diversas intervenções profissionais. Não se fala em expectativas cognitivas e sim em expectativas normativas, as quais se impõem e desqualificam os fatos que nelas não se ajustam (RICHTER ET AL, 2011).

Sob essa perspectiva, entende-se que a falta de ancoragem do acadêmico em num paradigma de ensino (ora tradicional, ora interacionista) também sofreu

influência das expectativas cognitivas. Esse tipo de conduta tornou incompatíveis suas decisões metodológicas e abordagens teóricas. Isso, lamentavelmente, no futuro, poderá vir a interferir no processo de aprendizagem do aluno. Sob esse enfoque, Richter (2009) argumenta:

Com a redução da capacidade discente em equacionar sua experiência em níveis teoricamente mais abstratos, as tarefas didáticas passam a centralizar-se em si mesmas, ou seja, o aluno conceitua seu processo na forma de otimização do cumprimento das atividades prescritas pelo professor ou seu vicário pedagógico, o livro criado pelos “especialistas”, e não na repercussão posterior das mesmas no desempenho linguístico efetivo associado a situações de uso autêntico (Ibid.; s/n).

Diante do exposto nesse fragmento, salienta-se novamente a necessidade de lançar mão de um enquadramento de trabalho definido ainda em contexto de formação inicial. O acadêmico deve pautar o roteiro de sua formação profissional por um grupo organizado, o qual, com seus valores, atitudes, práticas, referências conceituais, aspirações, concretiza, num tempo e lugar, determinado papel que lhe sirva de referência e alvo de investimento afetivo.

Envolvido nessa mesma perspectiva, Leontiev (1978) acrescenta que tanto a atividade profissional quanto a atividade cognitiva implicam o desenvolvimento de ações muito específicas, obrigando-nos a não tratar a atividade docente como algo abstrato, uma vez que o professor desenvolve uma atividade prática, no sentido de que envolve uma ação intencional marcada por valores.

3.5 Trabalho de enquadramento: produção didática

Considerando que os acadêmicos em formação inicial tendem a representar o ensino de leitura em língua materna em relação aos fatores de mediação limitado às bases, talvez semelhante aos conceitos explícitos ou tácitos com que percorreram o letramento no ensino básico, mostrou-se oportuno obter uma noção de como esses sujeitos colocariam em prática os conceitos emergentes dessa atividade.

Recorda-se que a análise decorrente dos depoimentos deixou evidências de que os acadêmicos em formação inicial não conduzem suas atividades sob o enfoque de trabalho parametrizado que recebe o nome de “enquadramento”.

O trabalho formativo, na ótica de Richter (2009), em condições favoráveis, resulta na internalização, pelo neófito, de uma série de parâmetros ordenadores que configuram campo e limites de intervenção, objetivos, condições e características da atividade, direitos e deveres recíprocos na prestação de serviços. Mas, principalmente, confere, a partir do lugar social ocupado, um senso de identidade e autoestima — dentre outros motivos, pela premissa tácita do exercício da atividade regida pelo “conhecimento”.

Cabe esclarecer, a partir dessa perspectiva, que a conduta de pesquisa exigida pela metodologia pautada na pesquisa-ação permitiu que se “enxergasse” as questões/problemas com maior eficácia e cautela, pois os objetivos dessa metodologia estão relacionados à produção de conhecimentos voltados à prática (THIOLLENT, 2008). Sendo assim, ao final do estudo, pretende-se construir uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis, acarretando mudança nas práticas profissionais e reestruturando os processos formativos.

Partindo, portanto, da teoria para a prática realizou-se uma análise comparativa entre os materiais didáticos elaborados pelos acadêmicos. A elaboração desses materiais contemplou duas fases: elaboração sem intervenção das teorias discutidas nos encontros (exceto o formato temático-matricial-cíclico, que foi apresentado anterior a produção didática diagnóstica) e a elaboração com a intervenção dessas teorias. Com intuito ilustrativo, a aula que segue exemplifica a elaboração de uma produção didática (do quadro 9 ao 13) antes do acesso às teorias discutidas nos encontros.

Essa produção didática, representada pelos 9, 10, 11, 12 e 13, distancia-se notavelmente da proposta didática (ver Apêndice A – pg. 217) que se elaborou com a intenção de sugerir o planejamento de uma aula que fosse mais aconselhável, mais viável para a prática de leitura.

Percebe-se, por intermédio desse material, que a concepção de leitura representada pelo acadêmico é marcada pela busca da ordem e linearidade (característica verificada em todos os materiais produzidos pelos acadêmicos, anterior à intervenção das teorias). Parte-se sempre da pressuposição de que há

CONTAGEM
REGRESSIVA

18:14:03:55:11

O que você procura? Todo o portal

Notícias

dest

MENU

Home

Notícias

Copa das
Confederações

Seleção Brasileira

Curiosidades

Classificação

Jogos

Brasil, país do futebol

O País

Porque o Brasil

O Futebol Brasileiro

Infraestrutura para a
Copa

África do Sul - 2010

Negócios da Bola

Artes e Manhas do
Futebol

Galeria de Fotos

Turismo da Copa

História das Copas
Craques

Cidades-Sede

Belo Horizonte

Brasília

Cuiabá

Curitiba

Fortaleza

Manaus

Natal

Porto Alegre

Recife

Rio de Janeiro

Salvador

São Paulo

COMUNIDADES

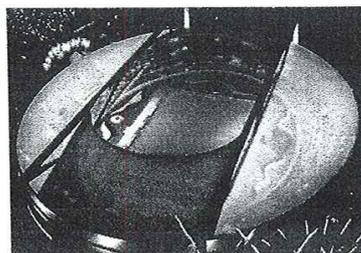
Orkut

Copa do Mundo 2014
no Brasil

participar

Estádios brasileiros para Copa do Mundo de 2014

Foram pré-selecionados 17 estádios brasileiros



Morumbi 2014: imagem da futura cobertura do estádio (crédito: Projeto Ruy Ohtake)

Mais fotos

ampliar

André Campelo - São Paulo
postado em 29/03/2009 15:09 h
atualizado em 07/04/2009 19:18 h

Tamanho da letra

Dezessete estádios brasileiros foram pré-selecionados para a Copa de 2014. Dos 17, apenas 12 serão escolhidos para os jogos oficiais do Mundial.

Os integrantes do Comitê Organizador da Copa do Mundo de 2014 visitaram os 17 estádios e produziram um relatório de avaliação. As análises serão entregues ao comitê executivo da Fifa em Zurique, Suíça, para a indicação dos 12 projetos escolhidos.

Dezoito cidades brasileiras se candidataram para receber as partidas da Copa. Com a desistência de Macaé, restaram 17 concorrentes. Cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte já estão garantidas no Mundial.

As candidatas apresentam um projeto ao comitê organizador que inclui todas as obras consideradas essenciais para sediarem os jogos da Copa - entre elas a do estádio. Boa parte das arenas apresentadas para a Fifa precisam apenas de reformas. Outras, no entanto, deverão ser construídas. As candidatas aguardam a definição da entidade para darem início às obras.

A Fifa, no entanto, decidiu adiar o anúncio da escolha das cidades-sede. De acordo com a entidade, a divulgação, que seria feita dia 20 de março, ocorrerá apenas em 30 de maio. Algumas cidades candidatas estavam aguardando a definição da entidade para deslançar os investimentos que pretendem superar suas deficiências de infraestrutura.

Com o adiamento, esses investimentos ficam paralisados. "Não podemos esquecer que já perdemos o ano de 2008, quando poderiam ter sido contratados os estudos e projetos essenciais à definição das obras necessárias para suprir as deficiências. Em 2009, continuamos no mesmo caminho e o adiamento só vai prejudicar o país", afirma o engenheiro José Roberto Bernasconi, presidente do Sinaenco (Sindicato da Arquitetura e da Engenharia).

As cidades escolhidas devem iniciar as obras em janeiro de 2010 e concluí-las até dezembro de 2012.

Confira o resumo da situação dos estádios das 17 cidades candidatas a sede da Copa de 2014:

1- Fortaleza:

Estádio: Castelão
Capacidade: 60 mil pessoas.
Situação: construído em 1973. Passou por reformas em 1980 e 2000.

2- Recife:

Estádio: Cidade da Copa
Capacidade: 45.500 mil pessoas.
Situação: obras não iniciadas.
Conclusão: prevista para 2011.

3- Salvador:

Estádio: Fonte Nova
Capacidade: 55.000 mil pessoas.
Situação: obras não iniciadas.
Conclusão: prevista para 2012.

4- Natal:

Estádio: Estádio das Dunas
Situação: obras ainda não iniciadas.
Conclusão: prevista para 2012.

5- Florianópolis:



Projeto do Verdão, em Cuiabá (crédito: Castro Mello Arquitetos)

Mais fotos

ampliar

<http://www.copa2014.org.br/noticias/Noticia.aspx?noticia=110>



Estádio: Orlando Scarpelli
Capacidade: 41.700 mil pessoas.
Situação: construído em 1978. Deverá ser totalmente remodelado.

6- Curitiba:

Estádio: Kyocera Arena
Capacidade: 41.375 mil pessoas.
Situação: construído em 1999. Será remodelado, mas não há data definida para o término das obras.

7- Cuiabá:

Estádio: Verdão
Capacidade: 40 mil pessoas.
Situação: construído em 1974, será remodelado. A previsão de término das obras é 2012.

8- Campo Grande:

Estádio: Moreirão
Capacidade: 44.335 mil pessoas.
Situação: construído em 1971, será totalmente remodelado.

9- Goiânia:

Estádio: Serra Dourada
Capacidade: 40 mil pessoas.
Situação: construído em 1975 e reformado em 2005. Será remodelado para atender aos requisitos da Fifa.

10- Manaus:

Estádio: Vivaldão
Capacidade: 40.550 mil pessoas.
Situação: construído em 1970, será totalmente remodelado.

11- Belém:

Estádio: Mangueirão
Capacidade: 43.788 mil pessoas.
Situação: construído em 1971 e reformado em 2005. Passará por nova reforma para atender aos requisitos da Fifa.

12- Brasília:

Estádio: Mané Garrincha
Capacidade: 60.000 mil pessoas.
Situação: construído em 1974. Será reformado e tem previsão de entrega para 2012.

13- Belo Horizonte:

Estádio: Mineirão
Capacidade: 74.300 mil pessoas.
Situação: construído em 1965. Será totalmente remodelado.

14- São Paulo:

Estádio: Morumbi
Capacidade: 66.952 mil pessoas.
Situação: construído em 1960, será totalmente remodelado.

15- Porto Alegre:

Estádio: Beira-Rio
Capacidade: 60 mil pessoas.
Situação: construído em 1969. Será completamente remodelado. A previsão de término das obras é 2012.

16- Rio de Janeiro:

Estádio: Maracanã
Capacidade: 86.100 mil pessoas.
Situação: construído em 1950.

17- Rio Branco:

Estádio: Arena da Floresta
Capacidade: 25.000 mil pessoas.
Situação: aguarda início da reforma.

Fonte: www.copanopantanal.com.br

comentários imprimir encaminhar por e-mail rss del.icio.us Facebook

Últimas Notícias

16:02 Só 20% atuaram os 2 jogos inteiros
15:09 Futebol comemora Dia Mundial do Ref
14:42 Iraque precisa vencer Nova Zelândia
14:35 Fifa teve lucro de 130 mil em 2008
12:08 Beira-Rio é atração em evento no RS
12:02 Cuiabá cria frente para apoiar Copa
11:57 Infraestrutura para Copa 2014
11:06 Capdevila quer final contra Brasil



<http://www.copa2014.org.br/noticias/Noticia.aspx?noticia=110>

19/6/2009

Copa 2014 - Brasil - Notícias - Estádios brasileiros para Copa do Mundo de 2014

Comentários

40 Comentários | ver todos

- amanda (2 dias atrás)
o mineirão nem precisava ser remodelado... já tem a cara da copa
responder | reportar
- NAUM BRIGA (MINEEERÃOOGO !!!) (4 dias atrás)
AKI MINERÃO É A REFORMA MASI CARA POIS NOIS VAMOS DAR A
LARGADA PARA ACOPA E NAUM É PARA BRIGAR Q ESTÁDIO É MELHOR
NOIS TODOS SOMOS BRASILEIROS DE MUITO ORGULHO E NAUM DE
RINCHA POR CAUSA DE ESTÁDIOS(MAIS O MINERÃO E O BIXOOO !)
responder | reportar
- cuiabá (4 dias atrás)
o novo estádio do verdão (cuiabá), será totalmente destruído e será
reerguido outro em seu lugar e não apenas "remodelado", como está escrito
em cima...
responder | reportar
- Matheus (1 semana atrás)
KPOakposkaposkaposkoaks coitado de campo grande e goiania se acharam
melhores que Cuiabá né? aopksapokspoa poodem assistir o jogo aqui serao
muito bem vindos ;P
responder | reportar
- veveca (2 semanas atrás)
nathalia eu acho q vc ã leu direito, Goiania ta na lista ai. É só vc ler melhor
ta, alias parabéns pela sua cidade entrar na lista.
responder | reportar

Comentar

Home | Quem Somos | Expediente | Notícias | Cidades-Sede | Anuncie no Portal

nosso time

realização



realização



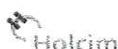
tecnologia e criação



hosting



patrocínio



Resolução mínima de 1024x768 - © Copyright 2009 copa2014.org.br todos os direitos reservados

<http://www.copa2014.org.br/noticias/Noticia.aspx?noticia=110>

Plano de aula
Estádios brasileiros para Copa do Mundo de 2014

- Espaço social – infraestrutura
- Classes sociais – mobilidade social

Propósito do texto

1. O Brasil é o país do futebol, mas como todo mundo sabe é também o país da desigualdade social, da pouca assistência a saúde, educação, trânsito entre outros. Você acha justo o governo gastar esse dinheiro em obras de infraestrutura nos estádios de futebol? Justifique sua resposta.
2. Na última aula comentamos sobre a diferença da escrita padrão culta e da linguagem coloquial, usada no nosso dia a dia, como também a linguagem usada nos depoimentos da internet. Com isso tente passar para escrita padrão o segundo comentário do texto.
3. Em sua opinião, qual é o perfil de quem lê esses tipos de notícias e escreve comentários sobre esses assuntos.

Gramática do texto

Substantivo, artigo, adjetivo e numeral

Exemplo: Estádios brasileiros para copa do mundo de 2014

Estádios é a palavra que dá nome aos seres, já brasileiros é a característica desses seres.
Então: Estádios será substantivo e brasileiros será adjetivos.

Outro exemplo: Dezesete estádios brasileiros foram pré-selecionados.

Como já vimos, a classe gramatical de estádios é substantivo e brasileiros, adjetivo, mas que classe gramatical será dezesete? Como é um número escrito e representa a quantidade de estádios. Dezesete só poderá ser numeral.

Exemplo: As candidatas.

AS é uma palavra que individualiza um ser, mostra que não é A CANDIDATA somente uma e sim, AS CANDIDATAS, ou seja, varias candidatas.

Então a classe gramatical de As é artigo

Exercícios

1. Retire das frases os artigos, substantivos, adjetivos e numerais:

- a) Os jogos oficiais
- b) Os integrantes
- c) 12 projetos escolhidos
- d) Dezoito cidades brasileiras
- e) Um projeto
- f) Projetos essenciais
- g) Obras necessárias
- h) As cidades escolhidas

OBJETIVO DA AULA:

- Trabalhar leitura, interpretação e compreensão textual no texto “Estádios brasileiros para Copa do Mundo de 2014”, proporcionando ao aluno notícias sobre acontecimentos que estão ocorrendo no país. Como também uma reflexão sobre a tomada de decisões em nosso país;

- Trabalhar as classes gramaticais: substantivo, adjetivo, artigo e numeral em frases do texto “Estádios brasileiros para Copa do Mundo de 2014.

Série de aplicação: 3º ano ensino médio.

uma ordem a ser seguida: questões de entendimento do texto e questões gramaticais.

Essa falta de conexão entre texto e gramática é uma característica presente nos livros didáticos de língua materna. O ensino de gramática, no contexto desta tese, deve estar acoplado ao ensino de leitura, pois as dependências gramaticais auxiliam significativamente na construção de sentido dos textos.

O modelo interativo de Rumelhart (1985) colabora nesse sentido argumentando que deve haver o elo entre conhecimento prévio e conhecimento linguístico, uma vez que a conexão entre eles contribui de forma diferenciada na resolução de prováveis problemas que possam vir a interferir no percurso da leitura.

Nota-se que houve a tentativa em trabalhar a gramática interligada ao texto. O acadêmico partiu de frases e/ou palavras contidas no texto, porém o enfoque dado às questões gramaticais contempla a abordagem tradicional, sendo o conhecimento declarativo trabalhado de forma dedutiva, conforme exemplifica a tarefa “Retire das frases os artigos, substantivos, adjetivos e numerais” (ver Quadro 13).

Outra evidência que merece ser comentada foi a forma como o acadêmico elaborou os questionamentos referentes ao texto. Por intermédio das perguntas, ele procurou contextualizar o assunto do texto, isto é, aproximá-lo da realidade dos alunos. No entanto, seguindo a percepção didática de leitura deste estudo, eles não se encontram situados em seus devidos lugares dentro da produção didática (foram todos lançados no início da aula), uma vez que apresentam objetivos de pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura. Ilustrando essa questão, apresenta-se o quadro 14 localizado na próxima página.

1. O Brasil é o país do futebol, mas como todo mundo sabe é também o país da desigualdade social, da pouca assistência a saúde, educação, trânsito entre outros. Você acha justo o governo gastar esse dinheiro em obras de infraestrutura nos estádios de futebol? Justifique sua resposta.
2. Na última aula comentamos sobre a diferença da escrita padrão culta e da linguagem coloquial, usada no nosso dia a dia, como também a linguagem usada nos depoimentos da internet. Com isso tente passar para escrita padrão o segundo comentário do texto.
3. Em sua opinião, qual é o perfil de quem lê esses tipos de notícias e escreve comentários sobre esses assuntos.

Quadro 14 – Exemplificação do uso de perguntas na produção didática

Considerando essas constatações acerca das produções didáticas dos acadêmicos em formação inicial, não se pode deixar de perceber que o acadêmico tem consciência de alguns pontos relevantes que devem ser abordados em uma aula de leitura em língua materna. Exemplo disso é a tentativa em trabalhar a gramática integrada ao texto (ver atividade 1 – Quadro 13) e a preocupação em contextualizar o assunto com a realidade do aluno (Quadro 14). Mas, então, por que a tentativa é frustrada?

Porque o acadêmico sabe que deve abordar (conteúdos, estratégias etc.), porém não sabe como fazer essa abordagem de forma coerente e eficaz perante a prática de ensino. Insiste-se aqui novamente em uma proposta de trabalho com enquadramento definido. Este se refere “ao exercício de uma atividade profissional delimitada, parametrizada e normatizada, tendo em mente o motivo pelo qual se executa tal atividade e quais são os benefícios sociais que dela dependem” (LIMA, 2010, pg.18).

A ausência de organização aliada à falta de uma proposta de trabalho definida resulta em contradições. O acadêmico ao término do processo formativo inicial é possuidor de um amontoado de teorias, as quais muitas vezes servem para entulhar gavetas, porque o acadêmico depois de formado não consegue definir com coerência quais delas são úteis para respaldar sua prática de ensino.

Frente a essa situação, o acadêmico entra em contradição acerca do que diz e faz. Segundo Richter (2006), baseado nos fundamentos teóricos de Deutsch

(2004), esse fenômeno foi batizado por *acrasia* — contradição entre o dizer e o fazer.

Passa-se, neste momento, a analisar a produção didática realizada pelos acadêmicos após a discussão das teorias no decorrer dos quinze encontros. Do quadro 15 ao 19, tem-se um recorte ilustrativo dessa prática.

A produção didática pós-intervenção mostra que as teorias discutidas no decorrer dos encontros interferiram no modo de agir dos acadêmicos. A produção didática de leitura em língua materna passa a focar de maneira mais clara a construção de sentidos do texto.

Além disso, o *design* de produção apresenta características que se aproximam da proposta de material didático, com ênfase na leitura (ver Apêndice A – pg. 217), que se considera desejável para essa prática, principalmente, no que concerne à estrutura didática da aula, organizando o plano de aula em fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

É possível afirmar que a organização em fases (ver Quadros 15 e 17) auxiliou o acadêmico a adequar os conteúdos/assuntos que pretendia abordar. Dentre esses quesitos destacam-se: as perguntas de cunho cultural e perguntas que reforçam e retomam o assunto do texto (na fase de pós-leitura); as perguntas de conhecimento de mundo (na fase de pré-leitura).

Na perspectiva teórica de Aebersold & Field (1997), o texto é visto como um sistema que funciona pela relação unidirecional do leitor para o texto a partir do processamento de blocos de conhecimento armazenados e ativados no momento da leitura para a construção do sentido global.

Dessa forma, entende-se que a exploração do texto passa a ser o principal foco visado pela produção didática do acadêmico. Em relação à produção didática sem intervenção das teorias, esta última passa a ter outra dimensão. Aqui o saber e as experiências (crenças, valores, atitudes etc.) do aprendente são mais valorizados.

Plano de aula

O drama de Sakineh

- * **Ética** – direito, leis e costumes, execução penal, cultos religiosos, doutrinas e ideologia
- * **Gêneros** – mulher & identidade sexual, vivências da sexualidade, auto-imagem, conflitos de gênero

Fase de pré leitura

- Iniciar a aula com uma abordagem sobre os direitos humanos: o que é? O que sabemos? Poderíamos citar alguns exemplos de violação desses direitos; aqui no Brasil como no exterior.

Com isso, citar o caso Sakineh: o que os alunos sabem? O que gostariam de saber? O que acham do caso? Se já leram uma notícia sobre Sakineh? Ou leram uma outra notícia com situação semelhante?

Feita a abordagem passar a ler o texto O drama de Sakineh.

- O professor expõe o texto na lousa digital e o envia para a prancheta de todos os alunos em sala de aula. E todos leriam o texto silenciosamente e um em voz alta.

Fase de leitura



O drama de Sakineh

Em 2006, a iraniana Sakineh Mohammadi-Ashtiani, 43 anos, dois filhos, recebeu 99 chibatadas por manter "relações ilícitas" com dois homens após a morte do marido. No mesmo ano, a pena foi revista, e Sakineh foi sentenciada à morte por lapidação. Desde que o caso ganhou a imprensa, o regime dos aiatolás despista: diz que ela também foi acusada por homicídio; que o apedrejamento foi suspenso; que seu futuro não foi decidido etc. De um palanque em Curitiba, plena campanha eleitoral, o presidente Lula tentou mediar também este conflito e ofereceu asilo como forma de amenizar o que chamou de "incômodo" ao Irã. O Irã rejeitou.

<http://veja.abril.com.br/tema/o-drama-de-sakineh>

- Com a leitura desse pequeno texto, os alunos teriam um resumo do que está acontecendo na vida dessa mulher e a repercussão ocorrida no mundo inteiro, caso alguém não soubesse do drama passaria a entender um pouco mais.

- Enviar outro texto para os alunos, agora com uma entrevista com a vítima.

Irã

"É como se me apedrejassem todos os dias", afirma iraniana condenada à morte

"Todos esses anos, o governo tentou me convencer de que eu sou uma mulher adúltera, uma mãe irresponsável. Não deixem que me apedrejem diante do meu filho", implorou Sakineh.

"É como se me apedrejassem até a morte todos os dias". É assim que a iraniana Sakineh Mohamadi Ashtiani, condenada à morte por adultério no país dos aiatolás, define seus dias à espera do cumprimento da sentença. Em uma entrevista ao jornal britânico *The Guardian*, Sakineh acusa o governo do presidente Mahmoud Ahmadinejad de mentir a respeito das acusações contra ela na tentativa de executá-la em segredo.

A iraniana que chamou a atenção de todo o mundo é mãe de dois filhos e havia sido condenada à morte por adultério, por manter relações consideradas ilícitas com dois homens após ficar viúva. Em 2006, ela levou 99 chibatadas por esse "crime". Neste mesmo ano, um dos amantes foi condenado pelo homicídio do marido dela. O caso foi, então, reaberto e ela foi sentenciada à morte por apedrejamento. Para evitar críticas internacionais, na última terça-feira, o Irã mudou a condenação de Sakineh de adultério para assassinato. Logo depois, decidiu que ela vai responder, na verdade, pelas duas acusações.

"Eles estão mentindo. Ficaram envergonhados com a repercussão que meu caso ganhou na imprensa internacional e estão desesperadamente tentando distrair a atenção das pessoas e confundir os meios de comunicação, para que possam me matar em segredo", disse Sakineh ao diário britânico. As declarações da iraniana foram entregues ao jornal por meio de um intermediário cuja identidade foi mantida em sigilo por questões de segurança.

Reprodução



A iraniana Sakineh

Sakineh creditou sua sentença capital ao fato de ser mulher. O homem que assassinou seu marido – e cujo nome não foi revelado – está livre da pena de morte porque o filho da iraniana o perdoou. “A resposta é simples. Tudo isso está acontecendo comigo porque sou mulher. Eles pensam que podem fazer qualquer coisa a uma mulher neste país. Por causa deste governo, o adultério é considerado um crime pior do que o assassinato – mas não para todo o mundo. Um homem adúltero pode nem sequer ser preso, mas, para uma mulher, isso é o fim do mundo”, disse Sakineh.

“Vivo num país em que as mulheres não podem se divorciar dos maridos e são privadas de seus direitos mais básicos”, continuou a iraniana. “Todos esses anos, o governo tentou me convencer de que eu sou uma mulher adúltera, uma mãe irresponsável, uma criminosa. Mas, com o apoio internacional, uma vez mais me vejo uma pessoa inocente. Não deixem que me apedrejem diante do meu filho”, implorou Sakineh. “As palavras dos guardas de Tabriz...o jeito como me olham -uma mulher adúltera que deveria ser apedrejada até a morte - é como ser apedrejada todos os dias.”

Sakineh agora teme que a fuga de seu advogado, Mohammad Mostafaei, para a Turquia a deixe ainda mais vulnerável. “Queriam se livrar do meu advogado para poder me acusar do que quisessem sem encontrar oposição de sua parte. Se não tivesse sido por ele, já teriam matado a pedradas”, disse.

A iraniana ainda falou ao jornal a respeito de seu julgamento. “Quando o juiz me entregou minha sentença, nem percebi que deveria ser apedrejada à morte porque eu não sabia o que ‘rajam’ significa”, afirmou. “Eles me pediram para assinar minha sentença e eu o fiz, daí eu voltei à prisão, e os meus companheiros de cela me disseram que eu seria apedrejada à morte e eu, instantaneamente, desmaiei.

<http://veja.abril.com.br/tema/o-drama-de-sakineh>

Fase de pós-leitura

Depois de lido os textos propriamente ditos, passaremos a interpretação deles. As questões são enviadas para a prancheta de cada um deles.

Propósito do texto

1. Leia a declaração que Sakineh fez ao jornal: *Tudo isso está acontecendo comigo porque sou mulher. Eles pensam que podem fazer qualquer coisa a uma mulher neste país. Por causa deste governo, o adultério é considerado um crime pior do que o assassinato – mas não para todo o mundo. Um homem adúltero pode nem sequer ser preso, mas, para uma mulher, isso é o fim do mundo*”, disse Sakineh.
 - a. O que você acha sobre essa visão que o Oriente médio tem sobre a mulher?
 - b. O que você acha sobre o adultério ser considerado pior que um assassinato?
2. Leia essa declaração de Sakineh: *“Vivo num país em que as mulheres não podem se divorciar dos maridos e são privadas de seus direitos mais básicos”*, continuou a iraniana.
 - a. Faça uma comparação entre a posição da mulher no Oriente médio e a mulher no Brasil?
 - b. Na sua opinião, a posição da mulher no Oriente é uma visão preconceituosa ou faz parte do contexto cultural no qual Sakineh pertence?
3. O que você acha sobre o apoio internacional dado a Sakineh , tanto de homens e mulheres no mundo inteiro, como também autoridades?
4. E o apoio do nosso presidente ao oferecer asilo a ela?
5. Você acha que a religião deve falar mais alto do que os direitos humanos?

- Feita as questões os alunos poderão ler suas respostas comentar elas, refletir e comparar com a dos demais colegas.

Gramática do texto

- 1) *Tudo isso está acontecendo comigo porque sou mulher. Eles pensam que podem fazer qualquer coisa a uma mulher neste país. Por causa deste governo, o adultério é considerado um crime pior do que o assassinato – mas não para todo o mundo. Um homem adúltero pode nem sequer ser preso, mas, para uma mulher, isso é o fim do mundo*”, disse Sakineh.

- a) Retire as locuções verbais do fragmento acima:
- b) Retire os verbos do excerto acima e escreva a pessoa, o número, a conjugação, o tempo e o modo a que pertencem:
- c) Circule as preposições e contrações presentes no fragmento:
- d) Que classe gramatical pertencem as palavras sublinhadas no texto?

Depois de respondidas as questões de interpretação e de gramática. Passamos a outro texto sobre Sakineh no site Terra, com fotos e comentários sobre o polêmico assunto, com francesas protestando contra a execução de Sakineh.

Francesas protestam contra execução de iraniana a pedradas

12 de setembro de 2010 • 19h45 • atualizado às 19h45

Comentários
25



1.

Manifestante participa do protesto contra a condenação de Sakineh Mohammadi-Ashtiani, 43 anos, à morte por apedrejamento no Irã por adultério e por cumplicidade na morte do marido

Foto: AFP



2.

Mulheres do movimento "Ni putes, ni soumises" ("Nem prostitutas, nem submissas") fazem protesto em Paris

Foto: AFP



3.

A atriz franco-britânica Jane Birkin (esq.) e a cantora e atriz francesa Arielle Dombasle (centro) também compareceram ao protesto

Foto: AFP

De acordo com os teóricos estudados, tais como Wallace (1992), Kleiman (2002, 2004), Aebbersold & Field (1997), a relação leitor/texto é a peça-chave para a obtenção do significado do material lido. Kleiman (2002, p. 20) diz que “a atividade da leitura, no bom sentido da palavra, é aquela em que resignificamos a palavra apoiados em nossa experiência prévia”.

Grellet (1981) acrescenta que as informações que o leitor traz para o texto são frequentemente mais importantes do que aquelas encontradas nele. A autora diz ainda que a leitura é um processo ativo, pois requer constante adivinhação, predição, verificação e questionamento a si mesmo por parte do leitor, pois, compreender um texto escrito significa extrair a informação desejada da forma mais eficiente possível.

Embora não tenha sido posto em prática todos os pontos discutidos por intermédio das teorias, parte deles se solidificaram e de forma bastante satisfatória. A base para que esses resultados fossem satisfatórios está ancorada no pensamento de que a atividade de leitura pertence a um sistema social “fechado” independente. Assim, focaliza-se a atividade-alvo em sua complexidade e em seus objetivos específicos.

Na percepção de Luhmann (1990, 1995), a complexidade interna do sistema possibilita através do uso de critérios de relevância a redução da complexidade do seu meio, onde dados relevantes estão sendo selecionados. Esses dados estão sendo processados internamente de forma a gerarem várias alternativas de atuação.

Vale ressaltar que a metodologia pautada na pesquisa-ação foi favorável para que os resultados apontados tomassem esse rumo. Segundo Thiollent (2008), a pesquisa-ação é vista como forma de explicitar o conhecimento tácito através de inquirição reflexiva e visa desvendar um leque aberto composto de possibilidades de ação progressivamente descobertas, formuladas ou escolhidas pelos grupos que participam ativamente no processo.

Diante disso, acredita-se que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e da reflexão-ação dos significados sociais da profissão. A construção da identidade faz parte de um processo permanente, não é algo acabado, ao contrário, é sempre emergente a partir de nossas ações deliberadas, em relação às quais o eu relaciona-se reflexivamente ao longo do tempo.

Concluído este capítulo referente à análise dos dados, passa-se a tecer as considerações finais desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, serão apresentadas a síntese dos principais resultados e as conclusões, com base nas perguntas de pesquisa que guiaram o desenvolvimento desta tese.

1. Respondendo às perguntas de pesquisa

1.1 Como os nódulos de interesse selecionados nos depoimentos dos acadêmicos representam os componentes (recursos, estratégias e conceitos) dos fatores de mediação no que diz respeito ao ensino de leitura?

O propósito dessa pergunta foi identificar e selecionar palavras por intermédio da ferramenta *WordList*, disponibilizada pelo programa computacional *WordSmith Tools*, escrito por Scott (2004/2008), a fim de utilizá-las na rodagem de duas outras ferramentas computacionais — *Concord* também fornecido pelo *WordSmith* e o Mapeador Semântico, uma criação de Sardinha & Richter (2009).

A realização da análise quantitativa, via ferramentas computacionais, é uma iniciativa da Linguística de Corpus (LC), a qual é concebida como uma teoria e abordagem que se ocupa da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por computador.

Cabe lembrar que o arquivo texto rodado no *WordList*, em formato *txt*, continha os depoimentos dos acadêmicos em formação inicial que foram digitados, em gabinete, para que pudessem rodar nesses programas computacionais, ao contrário, não seria possível a realização da análise.

A partir desse procedimento, foram selecionadas as seguintes palavras, oriundas dos depoimentos dos acadêmicos em formação inicial: leitura e ensino;

texto e perguntas; gramática e livro; aprendizagem e aula. A seleção dessas palavras ocorreu levando em consideração os objetivos de pesquisa desta tese.

Assim, conectada ao primeiro questionamento, passa-se a responder a segunda pergunta de pesquisa:

1.2 Com base no índice de força estatística marcado nas colunas do mapeador semântico, em que medida os componentes (recursos, estratégias e conceitos) dos fatores de mediação estão interligados à atividade de leitura?

Essa pergunta tinha por finalidade verificar a representatividade dos fatores de mediação na construção das representações dos acadêmicos em formação inicial sobre o ensino de leitura. No entanto, para atingir tal objetivo foi necessário prosseguir com a análise das palavras selecionadas pelo *WordList* utilizando o *Concord* e o Mapeador Semântico.

A análise executada pelo *Concord* teve como objetivo verificar o contexto das palavras selecionadas pelo *WordList* em nível frasal a fim de confirmar se de fato esses vocábulos estavam interligados ao contexto da pesquisa. Nesse processo, verificou-se que as respostas foram favoráveis às escolhas.

Posterior a confirmação do contexto das palavras, elas foram classificadas em nódulos-problema e nódulos-vínculo, uma exigência do Mapeador Semântico. A primeira classificação diz respeito à problemática central da tese: as representações docentes sobre leitura em contexto de formação inicial docente. A segunda, por sua vez, faz referência aos objetivos específicos (fatores de mediação – recursos, estratégias e conceitos), isto é, aos fatores investigados que “individualmente” completam o todo da questão norteadora.

A partir dessa perspectiva, teve-se a classificação que segue: nódulos-problema: leitura e ensino; nódulos-vínculo: perguntas e texto, aprendizagem e aula, gramática e texto.

Concluída as denominações, elas foram rodadas no Mapeador Semântico, o qual permite fazer uma análise em rede das palavras em estudo. Dessa forma, com base nos resultados, verificou-se que os fatores de mediação não são representativos na construção das representações sobre leitura, por parte dos acadêmicos em formação inicial.

O Mapeador Semântico apontou que os nódulos-problema têm um baixo índice de associação com os demais nódulos (menor que 0,50%). Na interpretação de Sardinha & Richter (2009), quando isso ocorre significa que não há representatividade para os sujeitos envolvidos os nódulos em questão.

A discrepância da força associativa entre os nódulos-problema: leitura e ensino e os nódulos-vínculo: perguntas e texto, aprendizagem e aula, gramática e livro foi visivelmente percebida, sobretudo, na relação do nódulo-problema: “ensino” com os demais nódulos-vínculo.

Na perspectiva desta tese, tenta-se explicar essa dissociabilidade pela ausência de um enquadramento de trabalho, uma vez que o processo formativo do acadêmico é limitado às bases. O acadêmico não reconhece os fatores de mediação como parte das teorias aquisições, as quais deveriam respaldar a prática do ensino de leitura em língua materna.

A THA argumenta que somente o trabalho de formação inicial e continuada, o trabalho nas bases, é insuficiente para a conquista da dignidade profissional. A emancipação é antes de tudo uma questão jurídica, como o foi para tantas outras profissões que hoje gozam da prerrogativa de definirem seu território privativo de atuação; a formação, as condições de acesso e os preceitos éticos para essa atuação; e os critérios definidores e determinantes da qualidade do serviço prestado, fiscalizando a atividade em favor não apenas da classe, mas de todos que a ela recorrerem em busca de benefícios constitucionalmente defendidos como direitos da cidadania (RICHTER, 2010).

1.3 Considerando o ensino de leitura e seus respectivos fatores mediacionais, quais conceitos se mostram emergentes na área de formação inicial docente e como são interpretados pela Teoria Holística da Atividade?

Essa terceira pergunta de pesquisa apresentou como objetivo averiguar se ocorreu integração de forma consistente, em contexto de formação inicial, no que diz respeito às tomadas de decisões metodologias e os referenciais teóricos compatíveis; e, investigar os conceitos que se mostraram emergentes, em relação ao ensino de leitura e seus respectivos fatores de mediação e como foram interpretados pela Teoria Holística da Atividade.

No contexto desta pesquisa, a atividade de leitura é concebida como uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao “lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2002, p.10).

A partir dessa concepção e dos resultados obtidos através das ferramentas computacionais, verificou-se indícios de que os acadêmicos não possuem uma seleção coerente de teorias e metodologias para fundamentar a prática de leitura no que concerne aos fatores de mediação. Conforme os resultados apontados pelo *Concord*, análise em nível frasal, o acadêmico oscila seu discurso pautado ora em uma abordagem behaviorista, ora interacionista.

Tais resultados permitiram concluir que os acadêmicos não construíram um enquadramento de trabalho suficientemente sólido para interligar, ou melhor, amarrar os fatores de mediação recursos-estratégias ao fator conceitos. Integrar teoria-prática não é uma tarefa fácil para os acadêmicos, pois se infere que para eles a prática por si só (sem respaldo teórico definido) é capaz de desenvolver de forma competente a atividade de leitura.

Ademais, foi verificado que os resultados obtidos via ferramentas computacionais (*Concord* e Mapeador Semântico) apresentaram certa discrepância em relação à análise comparativa entre as produções didáticas produzidas com intervenção e sem intervenção das teorias.

O *Concord* e o Mapeador Semântico rodaram para análise os depoimentos dos acadêmicos, em formato txt. Nesse processo de análise, teve-se como resultado a confirmação de que os futuros professores de língua portuguesa não possuem um enquadramento definido de trabalho para respaldar a prática de leitura, não considerando assim, os fatores de mediação como teoria de aquisição que poderia subsidiar a atividade de leitura.

Por outro lado, verificou-se por intermédio da análise comparativa dos materiais didáticos que o acadêmico construiu um enquadramento de trabalho, embora este não tivesse se mostrado suficientemente sólido.

Explica-se tal discrepância levando em considerando o fato de que quando os acadêmicos produziram a versão final dos materiais didáticos, eles tinham toda a base teórica de apoio, ou seja, todas as teorias de enquadramento (planejadas para

os encontros) acerca do ensino de leitura já tinham sido discutidas nos encontros, ao contrário dos depoimentos, nos quais a escritura acontecia tendo em vista a discussão parcial e gradativa das teorias. Dessa forma, infere-se que os acadêmicos tomaram como base as teorias de enquadramento discutidas para respaldar suas produções didáticas e, sobretudo, infere-se que o conceito de enquadramento de trabalho foi assimilado pelos acadêmicos.

O acadêmico parece desprovido de um perfil próprio. Falta-lhe, de acordo com Richter et al (2006), valendo-se dos pressupostos de Cossio (1964), um grupo, um discurso endógeno e normatizante que organize e manifeste seu dever-ser: valores e lugar social próprios; relações ético-profissionais entre pares e entre profissionais e terceiros; competências privativas e limitadas para a consecução dos benefícios sociais juridicamente previstos e amparados, ou seja, a necessária reserva de mercado do poder performativo.

As representações do acadêmico em formação inicial sobre a prática de leitura ficam de certa forma “nebulosas”, pois não sabe que rumo seguir. Em outras palavras, a atividade de leitura “cai” na abstração, porque faz parte de um sistema, no qual os principais responsáveis não a (re)conhecem. Em síntese: o acadêmico tem um conhecimento metalinguístico sobre a leitura.

Destaca-se uma passagem de Guedes (2006) que vem ao encontro dos posicionamentos firmados até o presente momento:

O argumento com que se costuma justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. Essa pressuposição, apenas abstratamente correta, não só negligencia as deficiências da formação do aluno que ingressa no curso de letras, mas também perpetua essas deficiências ao licenciar professores que precisam ser constrangidos para enxergar em si mesmo deficiências que professoralmente arvoram-se reconhecer em seus alunos, cobrando deles o que não têm condições de mostrar como se faz (Ibid.:28)

Nas palavras de Guedes (2006), fica claro que não se deve cobrar algo de alguém, se não se tem condições de mostrar como se faz. Logo, se o professor-formador desconhece que sua prática de ensino pode estar alicerçada em um enquadramento, não irá cobrar do acadêmico que proceda dessa maneira.

1.4 Quais indícios permitem perceber se a proposta desenvolvida, a partir do enquadramento de trabalho, teve influência na construção das representações dos futuros professores de Língua Portuguesa rumo ao que se considera como viável/recomendável para o ensino de leitura em língua materna?

Para responder a essa pergunta, recorreu-se aos materiais didáticos elaborados pelos acadêmicos em FI. Fez-se uma análise comparativa entre uma produção didática elaborada sem as intervenções das teorias discutidas nos quinze encontros e uma produção didática pós-intervenção das teorias.

Verificou-se que as teorias de enquadramento discutidas influenciaram positivamente no modo de agir dos acadêmicos em formação inicial sobre a atividade de leitura. Notou-se, na produção didática sem intervenção, que o acadêmico tem atitudes conscientes a respeito de pontos importantes que devem ser trabalhados em uma aula de leitura. Dentre eles destacam-se: a tentativa em integrar gramática e texto e a preocupação em contextualizar a aula de leitura com o intuito de aproximá-la da realidade de alunos.

A par desses resultados, verificou-se que o acadêmico age corretamente, embora de forma parcial, quando o assunto é “o que fazer”, mas esbarra no processo do “saber-fazer”. Paz (2006) teoriza sobre essa questão, apoiada nos moldes da teoria holística, dando ênfase na necessidade de levar o professor em crescimento profissional a estruturar o nível do saber como saber-fazer, isto é, oferecer um patamar de conceitos em rede abstraídos e consolidados sobre a experiência metodicamente planejada e refletida, bem como estabelecer uma interface entre esses conceitos de estruturação da prática e o fazer acadêmico.

Acrescenta-se ainda, com base no enfoque da THA, que os conceitos referentes ao nível do saber-fazer consistem em conhecimento declarativo interno ao enquadramento, os quais se articulam em conhecimentos teóricos e metodológicos. O primeiro fundamenta procedimentos ou classes de condutas especificáveis nas dimensões de atribuição, mediação e controle, mas principalmente nos dois últimos (conforme esquema básico da THA). O segundo, por sua vez, diz respeito ao conhecimento declarativo-procedural, isto é, ao modo como (*modus faciendi*) são realizadas as práticas em contextos profissionais.

Já, na produção didática pós-intervenção, percebeu-se que além de o acadêmico abordar conteúdos/assuntos indispensáveis para a atividade de leitura,

ele soube também organizá-los sendo que essa base organizacional foi fornecida pelas teorias de enquadramento discutidas no decorrer dos encontros. Então, se assistido, o acadêmico consegue conectar de forma harmônica os pressupostos teóricos e a prática de ensino.

A iniciativa em promover esse encontro harmônico é de responsabilidade do professor-formador. No entanto, é necessário que este último entenda como a linguagem funciona cognitivamente e socialmente e quais processos estão envolvidos na aprendizagem, fatores geralmente não explorados durante o período de graduação, pois os Cursos de Letras em geral não contemplam disciplinas que possam dar esse embasamento ao acadêmico (Ibid.; 2006).

Pôde-se afirmar, ao final deste estudo, que as pesquisas relacionadas à temática das representações docentes em contexto de formação inicial auxiliam na transformação do pensar-agir do acadêmico, sensibilizando, sem dúvida alguma, no valor reflexivo-heurístico de suas experiências para fins de capacitação profissional.

Lembra-se que os resultados aqui obtidos foram respaldados por bases metodológicas e teóricas comprometidas e engajadas em um processo que visa à formação plena (holística) do acadêmico, futuro professor de língua materna.

Como metodologia, menciona-se a Linguística de Corpus aliada à pesquisa-ação. Esta última buscou encontrar soluções para o problema encontrado oferecendo um roteiro que permitiu aos sujeitos a investigação e avaliação de sua prática com respaldo em teorias consistentes, que possibilitaram uma reflexão e uma sensibilização sobre a capacitação profissional.

A Linguística de Corpus cumpriu de forma satisfatória o seu legado enquanto metodologia de pesquisa, porém se considera relevante ressaltar que ela apresentou suas limitações. No contexto desta pesquisa, foi relevante frisar que a LC não possibilitou uma análise individualizada do discurso dos acadêmicos, uma vez que a subjetividade desses sujeitos poderia interferir de forma direta na construção das representações. Essa lacuna, portanto, não permitiu a realização de uma análise mais individualizada dos dados, fato esse que, apesar de relevante, não interferiu no andamento dos objetivos desta tese.

Dessa maneira, conclui-se que a Linguística de Corpus contribuiu para a identificação do problema, pois adotou como procedimento investigar a língua através da observação de grandes quantidades de ocorrências naturais de discurso

armazenadas eletronicamente, usando *softwares* para compilação, manipulação e análise desses dados (SINCLAIR, 1991).

No patamar das teorias, não se pode deixar de mencionar a Teoria Holística da Atividade, a qual foi a base fundamental para a concretização desta pesquisa. A THA entende que a não identificação com um grupo organizado, conseqüentemente, põe em xeque a formação do papel social do professor de línguas, uma vez que ele poderá estar desempenhando funções dentro de um grupo do qual esteja afetivamente “distanciado”.

Sob essa perspectiva, Richter (2009) insiste em que, embora a desidentificação com um grupo em si mesma não impeça o trabalho satisfatoriamente realizado, um olhar crítico lançado às práticas discursivas e materiais das profissões regulamentadas deixa entrever que a identificação de um membro com seu grupo de referência (em nível global) tende a ser acompanhada de identificação mútua entre seus membros — o que favorece sobremaneira a emergência e manutenção do espírito corporativo, com repercussão na organização da classe e, por fim, na qualificação da atividade.

Concluindo, portanto, a presente tese, evidenciou-se que muito se tem a explorar sobre as representações de leitura em língua materna em contexto de formação inicial docente. Aqui as preocupações principais foram: verificar os fatores de mediação, postulados pela THA, em relação à atividade (consistências entre as escolhas metodológicas e teóricas e conceitos emergentes) e averiguar se uma proposta de pesquisa baseada em um enquadramento de trabalho surte efeito na construção das representações sobre leitura.

Sob esse viés, entende-se a Linguística Aplicada como uma área que ampara qualquer pesquisa sobre estudos da linguagem, no entanto, é necessária a realização de mais pesquisas que não estejam preocupadas em simplesmente identificar problemas, mas principalmente, sugerir meios/alternativas para que possam ser solucionados ou ao menos amenizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHY DE ALMEIDA, F. V. **University students' perception of their reading behavior in EFL**. 2010. 177f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher: issues and strategies for second language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ARAÚJO, A. D. Leitura de textos eletrônicos: diagnosticando estratégias de compreensão. In: TOMITCH, L. M. B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: EDUSC, 2008. p. 193-209.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n 29, ago. 2005 p. 108-118. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

AZAMBUJA, J. Q. Perguntas e respostas = leitura interartiva? In: FIGUEIREDO, C. A. et al. **Lingua(gem): reflexões e perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 75-96.

BAGETTI, A. **Representações de professores sobre EaD no contexto de produção de materiais didáticos**. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

BALLANTYNE, P. F. **Leontiev' activity theory approach to psychology: activity as the "molar unit of life" and his "levels of psyche"**, 1995. Disponível em: <<http://www.comnet.ca/~pballan/AT.htm>>. Acesso em: 10 set. 2010.

BARBOSA, R. L. L. Práticas de leitura, história de vida e representações sociais. In: SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 333-349.

BARCELOS, A, M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas. n 1, v.7. 2004a p. 123-156.

____. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P; GOMES, M. C. A. **Interações dialógicas: linguagem e literatura na sociedade contemporânea**. Viçosa: Editora UFV, 2004b.

BATESON, G. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Tradução Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BAZERMAN, C. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. In: BAZERMAN, C; PRIOR, P.A. **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-339.

____. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006, 144p.

BENEVIDES, A. S. A formação de professores do curso de Letras: aspectos para uma prática reflexiva. **Revista Letra Magna**. n. 05, ano 03, 2006, p. 01-19. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/art_araceli_benevides.pdf> Acesso em: 29 nov. 11.

BORIN, M. A. **As representações de escrita do professor de português do Ensino fundamental**. 2004. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999. p.341.

____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p.258.

BRUNER, J. **Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dire**. Paris: PUF, 1983.

BURNS, A. **Collaborative action research for english language teachers**. New York: Cambridge University Press, 1999.

CASTELLOTTI, V; MOORE, D. **Social representations of languages and teaching**. p. 01-28, 2002. Disponível em: <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Castellottimooreen.pdf>> Acesso em: 20 out. 2010.

CAVICHIOLO, F. **As estratégias de tutoramento em livros didáticos de português língua estrangeira**. 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CORDEIRO, V. M. R. Os bastidores da leitura: práticas e representações ou do lixo à biblioteca. In: SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 301-318.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 105-124.

COSTA, A. B. **Metáforas relacionadas ao tema da amizade sob a perspectiva da teoria da metáfora conceitual e da lingüística de corpus na série de tv friends**. 2005. 85 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

D'ANDRADE, R. A folk model of the mind. In: QUINN, N; HOLLAND, D. **Cultural models in language and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 112-148.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003, 246p.

DAUSTER, T. et al. **Notícias da sala de aula: representações de leitura e escrita, mediação pedagógica e sociedade da informação**. 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao...fas...->> Acesso em: 27 nov. 11.

DUBIN, F; OLSHTAIN, E. **Course design: developing programs and materials for language learning**. Cambridge: University Press, 1986, 194p.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, San Diego: University of California, n. 1, v. 14, p. 134-156, 2001. Disponível em: <http://www.projectpim.nl/Images/Engestrom_2001_ExpansiveLearning_tcm250-286975.pdf> Acesso em: 20 out. 10.

_____. **Learning by expanding: ten years after.** Marburg: BdWi-Verlag, 1999a. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>> Acesso em: 20 out.10.

_____. **Engeström's outline of three generations of activity theory,** 1999b. Disponível em: <<http://www.bath.ac.uk/research/liw/resources/Models%20and%20principles%20of%20Activity%20Theory.pdf>> Acesso em: 15 out. 2010.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 2003, p. 93-124.

FACCHINETTI, R. **Corpus Linguistics 25 years on.** New York: Rodopi, 2007. p. 392.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2004.

FICHTNER, B. Um diálogo entre Vygotsky e Bateson. **Educação em Foco.** Juiz de Fora, v.03, n.2, p.09-26, 1998.

FIGUEIREDO, C. A. Leitura e criticidade em língua estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A. et al. **Lingua(gem): reflexões e perspectivas.** Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 11-32.

FLEURI, R. M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais.** Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/texto10.html>> Acesso em: 06 nov. 2010.

_____. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais.** Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../10007>> Acesso em: 08 dez. 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989, p. 49.

GABRIEL, R. **A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo.** Disponível em: <http://www.unisc.com.br/portal/images/stories/mestrado/letras/colóquios/ii/compreensao_leitura_enquanto_processo_cognitivo.pdf> Acesso em: 17 mar. 2012.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**. London: The Falmer Press, 1999.

GIOVANNINI, A; et al. **Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1996.

GIROTTI, C.G.G.S; DE SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: DE SOUZA, R.J. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P.L et al. (Eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 11- 21.

GOUGH, P.B. One second of Reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. Newark, International Reading Association, 1985. p. 661-686.

GRELLET, F. **Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 67-77.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 103 p.

GUERRA, V. M. L. **Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. 215p.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. São Paulo: Papyrus, 2004. 120 p.

_____. Professores e suas disposições em relação à profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. **Educativa**. V. 10, n. 2, p. 261-274, 2007. Disponível em: <<http://revistas.ucg.br/index.php/educativa/article/download/464/386>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

IZQUIERDO, I. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. 128 p.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. **Psicología social**. Paris: Press Universitaires de France, 1984, p. 31-61.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2004, p. 213.

_____. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes, 2002, p. 103.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética. In: DANIELS, H. **Vygotsky: uma introdução**. São Paulo: Loyola, 2004, p. 111-137.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html>. Acesso em: 29 jun. 10.

KUNZLER, C. M. A teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n. 16, p. 123-136, 2004. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/estudos/article/view/146/144>> . Acesso em: 20 mar. 2010.

LANDEIRA, J. L. M. L. Reflexões práticas sobre a formação dos professores de língua portuguesa: a construção do memorial. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 125-133. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v5/dialog_v5_4i23.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2011.

LEECH, G. Introducing Corpus Annotation. In: GARSIDE, R.; LEECH, G.; McENERY, T. **Corpus Annotation Linguistic Information from Computer Text Corpora**. New York: Longman, 1997. p. 01-18.

LEFFA, V. J. Como escrevem os que ensinam a escrever: Análise da produção textual de professores de língua portuguesa. **Letras**, Santa Maria, n. 17, jul/dez, p. 67-92, 1998.

_____. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996. 98p.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V.J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LIBÂNIO, C. L. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n 27, ago. 2004 p. 5-24. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe27/anped-n27-art01.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2010.

LIMA, L. J. R. **Aquisição do léxico em espanhol como língua estrangeira segundo a Teoria Holística da Atividade**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

LOPES, M. C. **Homepages institucionais em português e suas versões em inglês: um estudo baseado em corpus sobre aspectos lexicais e discursivos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

LUHMANN, N. **Sociedad y sistema: La ambición de la teoria**. Barcelona: Paidós, 1990.

_____. **Legitimação pelo procedimento**. Tradução: Maria da Conceição Corte-Real. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980, 210p.

_____. Poder como meio de comunicação. In: LUHMANN, N. Tradução: Martine Creusot de Rezende Martins. **Poder**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985, p. 05-17.

_____. **Social Systems**. Stanford, California: Stanford University Press, 1995, p. 627.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005. p. 17-33.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, 98p.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. 190p.

MORAN, P. R. **Teaching culture: perspectives in practice**. Heinle & Heile, 2001.

MOSCOVICI, S. Remarques préliminaires. In: MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1976. p. 19-35.

MOTTA, V. R. A. **Noticing e Consciousness-Raising na aquisição da escrita em língua materna**. 2009. 2004f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 2003, 191p.

OLIVEIRA, A. P. M. **As representações de leitura de professores em formação no ensino-aprendizagem de espanhol/LE**. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas – Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, S. Hipertexto e aspectos cognitivos. In: TOMITCH, L. M. B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: EDUSC, 2008. p. 165-192.

PACHALSKI, L. J. N. **As representações do ensino da língua inglesa – o discurso da afetividade e o discurso da dramaticidade**. 2004. 96f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.

PASSONI, A. N. P. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um Curso de Letras**. 2004. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PAZ, D. M. S. **Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua**. 370f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 109p.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Tradução: Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009, 240p.

PERRENOUD, P; et al. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, 256p.

_____. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, 224p.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Questões de leitura**: aspectos práticos e teóricos da leitura em Francês Língua Estrangeira. São Paulo: Annablume, 2001, 136p.

PINTO, C. M; CAVICHIOLI, F. **O design de uma unidade de curso para o ensino de português como segunda língua**. 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania> Acesso em: 10 set. 2010.

RANGEL, M. Representação e leitura crítica do mundo nos livros didáticos. **Em aberto**. Brasília, n. 61, ano, 14, jan-mar, 1994, p. 177-185. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/925/831>> Acesso em: 27 nov. 11.

RICHTER, M. G. **Aquisição, representação e atividade**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008. 81p.

_____. **Rumo a uma concepção holística de formação docente**. Projeto número 016280, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras – UFSM, 2004.

_____. **O material didático no ensino de línguas**. 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania>. Acesso em: 22 out. 2010.

_____. **Como se faz pesquisa-ação no ensino de línguas**. 2000a. Disponível em: <www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania>. Acesso em: 22 ago. 2010.

_____. **Conceitos de Aquisição da Linguagem na Perspectiva da Linguística de Corpus**: Estudo empregando um Novo Mapeador Semântico. Texto Inédito – [2009].

_____. Saberes didáticos: em favor do ensino ou da aprendizagem? In: IX ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL – CELSUL, 1, 2010, Santa Catarina. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: UNISUL, 2010, 1-11p. Disponível em: < <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Marcos%20Richter.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2010.

_____. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000b. 136p.

RICHTER, M. G; et al. Formação inicial docente na perspectiva da Teoria Holística da Atividade. In: IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS: RELAÇÕES DIALÓGICAS EM LÍNGUA E LITERATURA, 1., 2009, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009. 1 CD-ROM.

_____. O modelo holístico como alternativa à formação docente. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2006, 909-924p. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. **Discurso e profissionalização docente: uma perspectiva sistêmico-holística**. In: XI Seminário Internacional em Letras: linguagens e práticas socioculturais, 2011, Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2011. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/inletras2011>> . Acesso em 15 nov. 2011.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. Newark, International Reading Association, 1985. p.722-751.

RUSSELL, D. R. **Writing selves Writing societies**. 2003. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/> Acesso em: 16 out. 2010.

SARDINHA, T. B. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004. 409p.

_____. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **Revista Delta**. São Paulo, V. 16, n. 2. 2000, p. 323-367.

SARDINHA, T. B; ALMEIDA, G. M. B. A linguística de corpus no Brasil. IN: TAGNIN, S. E. O; VALE, O. A. **Avanços da Linguística de Corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008.

SINCLAIR, J. McH. **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford:Oxford University Press, 1991.

SCOTT, M. **Oxford WordSmith Tools**: version 4.0. Oxford: Oxford University Press, 2004/2008. 234p.

SHEPHERD, T. M. G. O estatuto da Linguística de Corpus: Metodologia ou área da Linguística. **Revista Matraca**. Rio de Janeiro, V. 16, n. 24, jan-jun. 2009, p.150-172. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a07.pdf>> Acesso em: 10 out. 2010.

SHIMIZU, A. M. et al. **Representações sociais sobre identidade e trabalho**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/gt08-4278--int.pdf>> Acesso em: 31 out. 2010.

SMITH, F. **Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

SOUZA, V. F. Cognatos, predição e compreensão leitora – revisitando velhos conceitos, construindo um novo diálogo. IN: TOMITCH, L. M. B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: EDUSC, 2008. p. 233-252.

SPINK, M. J. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 85-108.

STEINHILBER, J. **Profissional de Educação Física existe? Por que regulamentar a profissão!!!** Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1996.

TAGLIANI, D. C. **O livro didático de língua portuguesa no contexto escolar**: perspectivas de interação. 196f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

TICKS, L. K. **(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço**. 294f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 132.

TRINDADE, A. **Para entender Luhmann e o direito como sistema autopoiético**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008, p. 120.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Artes e Letras. Curso de Graduação em Letras – Português / Literaturas a distância – UAB. **Produção e análise de material didático de língua portuguesa**. Elaborado por: RICHTER, Marcos Gustavo. Santa Maria: UFSM, 2010b.

VENTURINI, M. A. Linguística Aplicada: área de investigação em pleno desenvolvimento. **Revista Domínios de Linguagem IV**. 2004 p. 1-7. Disponível em: <<http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/d4-8.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 168p.

WALLACE, C. **Reading**. Oxford: Oxford University Press. 1992. 157p.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa**. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2002.

WORTMANN, M. L. C. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-Posições**. V. 12, nº1, mar. 2001. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/34-artigos-wortmannmlc.pdf>> Acesso em: 19 set. 2010.

ANEXO A — Formato temático-matricial-cíclico

1. MATRIZ DE ÁREAS TÓPICAS

EU E OS OUTROS	ESPAÇO SOCIAL	ÓCIO	ATIVIDADES	ÉTICA	CONHECIMENTO
Gêneros	Gêneros	Gêneros	Gêneros	Gêneros	Gêneros
Etnias	Etnias	Etnias	Etnias	Etnias	Etnias
Faixas Etárias					
Classes Sociais					
Necessidades Especiais					

2. DESDOBRAMENTO DOS CONTEÚDOS

EU E OS OUTROS	Subjetividade, amizade, amor, relacionamentos, convívio, rituais sociais, diálogo, ações de apoio psicológico, violência psicológica.
ESPAÇO SOCIAL	Alimentação, habitação, deslocamento, urbanização, infraestrutura, segurança, transporte, segregação social, serviços sociais, espaço midiático.
ÓCIO	Lazer, higiene mental e equilíbrio, esportes, turismo, hobbies, literatura, cultura cultivada.
ATIVIDADES	Formação profissional, exercício profissional, trabalho, renda, investimento, negociação, condições de trabalho, assistência social, aposentadoria.
ÉTICA	Boas maneiras, preceitos éticos, direito, leis e costumes, execução penal, ONGs, cultos religiosos e doutrinas, ideologias, inclusão-exclusão social.
CONHECIMENTO	Conhecimento científico, conhecimento extracientífico, saber prático e senso comum, distribuição do saber, lugares sociais do saber, legitimação do saber, saber e práticas sociais.

3. DESDOBRAMENTO DAS DIMENSÕES INTERCULTURAIS

GÊNEROS	Homem, mulher & identidade sexual, vivências da sexualidade, auto-imagem, conflitos de gênero.
ETNIAS	Raça, grupo étnico, nativo & estrangeiro, mestiçagem, identidade regional & nacional, conflitos étnicos.
FAIXAS ETÁRIAS	Criança, adolescente, jovem, adulto maduro, idoso, identidade etária, práticas etárias, conflitos etários.
CLASSES SOCIAIS	Estratificações de classe, práticas & identidades, mobilidade social, práticas de poder, resistência & cooptação, conflitos de classe.
NECESSIDADES ESPECIAIS	Necessidades físicas, psicológicas & profissionais, sociedade, padrões % déficits, auto-estima, integração & suporte familiar e social.

ANEXO B — Material didático teórico trabalhado no decorrer dos encontros

**FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE ENSINO DE LEITURA
EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

por

Dioni Maria dos Santos Paz

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Letras – Estudos Lingüísticos

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2006

SEÇÃO IV – CONCEITOS DE ENSINO DE LEITURA E COGNIÇÃO

2.4. Ensino de leitura e cognição

Os desafios encontrados na área do ensino de leitura no Brasil são inúmeros. Os péssimos resultados nas provas de leitura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizadas nos últimos anos, comprovam uma triste verdade: os alunos não sabem ler. Outro dado bastante preocupante foi o último lugar conferido aos alunos brasileiros, relativo à “capacidade de leitura, assimilação e interpretação de textos”, realizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 2001. Esses dados nos obrigam refletir a respeito da formação de conceitos de leitura adquiridos por sujeitos responsáveis pelo ensino/aprendizagem de leitura em sala de aula. Talvez o grande desafio sejam as concepções de leitura dos professores e futuros professores, adquiridas durante a vida escolar e acadêmica.

Uma das saídas para esse impasse vem sendo o uso da psicolinguística como um ponto de articulação entre a psicologia cognitiva e a linguística, com o propósito de investigar a interação entre pensamento e linguagem. Porém permanece mesmo assim como um desafio questionar no indivíduo escolarizado ou pouco-escolarizado a formação de conceitos de qualquer natureza. Mais ainda, compreender quais são as premissas conceituais que norteiam os processos cognitivos dos indivíduos ao realizarem suas múltiplas tarefas de leitura.

Essa área de investigação tem trazido muitas contribuições para a compreensão dos processos do pensamento e a formulação de conceitos e modelos de aprendizagem. Os estudos sobre o funcionamento cognitivo de pessoas em culturas diferentes ampliaram os métodos experimentais e as possibilidades de construção de explicações e generalizações. Também os trabalhos na linha sócio-interacionista do discurso têm destacado o papel das

linguagens, verbal e não-verbal, na mediação simbólica dos processos cognitivos e da vida sócio-cultural, com base na hipótese essencial de que a cognição individual constitui-se pela interiorização das formas sociais das interações humanas. Portanto, qualquer estudo que pretenda focar as relações entre pensamento e linguagem ou pensamento e cultura terá que conhecer o legado vygotskyano, que formula e abriga essa hipótese.

Por sua vez, as relações entre cognição e discurso ou pensamento e linguagem tornaram-se objeto de estudo de várias disciplinas derivadas da lingüística. Essa questão faz-nos refletir sobre a formação de conceitos de leitura e as palavras que a designam, ao mesmo tempo que revela a complexidade das relações entre conceitos e palavras.

Para Vygotsky (1992, p.104),

uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável... do ponto de vista da psicologia, o significado poderia ser visto como uma generalização ou um conceito. E como as generalizações ou os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

Fruto de trabalhos conduzidos em várias áreas do conhecimento, especialmente em lingüística, psicolingüística, sociolingüística, psicologia cognitiva e teoria da recepção, muitos professores passaram a ver a leitura como produção mediada pelo texto em seu processo de significação e de construção do conhecimento. "Trata-se de uma concepção que envolve o indivíduo, enquanto ser psicológico, que desenvolve suas habilidades cognitivas, e ser social, inserido em determinadas práticas histórico-sociais de leitura" (MEC/ SEF, 1996, p.20).

Em concordância com o fragmento, uma concepção de leitura envolve a cognição com o vasto universo de conhecimento do aluno, incluindo seu conhecimento prévio. Ele é produzido a partir de articulações e atividades que levem o aluno a se inserir no mundo da linguagem do texto.

Essa abordagem é compatível com a idéia vygotskyana da internalização das práticas intersubjetivas — o que permite levar o aluno e o professor a conceberem a leitura como processo de construção do sentido entre o leitor (ser individual e social), o texto (produto individual, determinado histórica e socialmente) e o autor (sujeito condicionado historicamente) e as práticas sociais e culturais nas quais ocorre essa interlocução.

Kato (1985,1987) e Kleiman (1989,1992) registram que a concepção de leitura enquanto interação assume que o sentido não é algo pronto no texto, mas é produzido pelo leitor a partir de seus conhecimentos prévios, de seus objetivos e de sua ação sobre a materialidade lingüística presente no texto. As autoras defendem que a leitura é uma atividade que depende das relações feitas entre o leitor e o autor do texto, pois no momento da leitura o leitor negocia o sentido do texto através da interpretação das pistas lingüísticas deixadas pelo autor.

Tal posicionamento está firmado no seguinte fragmento:

mediante a leitura estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos em contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais. (Kleiman, 1989, p.65)

Essa visão de leitor está de acordo com o chamado leitor construtor-analisador de Kato (1985, p.54), vale dizer:

...uma concepção de leitura na qual os processos ascendentes e descendentes aparecem como duas possibilidades complementares, isto é, se a leitura for vista como uma interação entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados lingüísticos,

que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições.

Esse posicionamento direciona-se ao modelo de leitura interativa postulada por Rumelhart (1977,1985). Também nessa linha, podemos situar o leitor como reconstrutor dos processos desenvolvidos pelo construtor do texto. Vejamos as palavras de Kato (1985, p.57):

... a recepção é um comportamento ativo de simulação de produção, o que nos leva a supor que na leitura também fazemos a mesma coisa. Quando dizemos que, ao ler, acompanhamos o pensamento do autor, na verdade o que estamos dizendo é que entendemos o texto imaginando-nos como seus produtores.

Nessa concepção de processamento de leitura, notamos que o texto é comparado a um processo-produto, em que existe um conjunto de indícios a serem seguidos para recapitular as estratégias do autor e desvendar os segredos do objetivo do texto, através da reconstrução da produção do texto.

Visualizamos alguns pontos relevantes que devem ser lembrados no ensino de leitura na área da cognição, porém temos consciência de que os mecanismos processados durante a leitura nem sempre são conhecidos ou considerados por aqueles que estão envolvidos com o ensino/aprendizagem da compreensão de textos.

Entretanto, ter consciência dos processos cognitivos que são elaborados é de extrema importância e instrumento de auxílio para o professor. Certamente, o fator escolaridade, nesses estudos, está relacionado com o nível de qualidade nos processos de informação e elaboração de conceitos propostos por teóricos das áreas da cognição.

2.4.1. Modelos de leitura e processos cognitivos

Segundo Samuels & Kamil (1988, p.22),

... sérias tentativas em construir modelos explícitos do processo de leitura - modelos que descrevem o processo inteiro desde o momento em que o olho encontra a página até as experiências do leitor com o "click da compreensão" - têm uma história de pouco mais de trinta anos...É talvez mais certo especular que até a metade dos anos 50 e 60 não havia simplesmente uma tradição forte para tentar conceituar o conhecimento e a teoria sobre o processo de leitura na forma de modelos em leitura explícita. (Tradução da autora)³

Teoricamente, existem três modelos básicos de leitura em nível de cognição. Os autores acima descrevem cronologicamente esses modelos da seguinte forma: o modelo descendente (*top-down*) defendido por Goodman (1976,1985,1988), que processa (globalmente) a leitura por hipotetização, considerando o conhecimento prévio do leitor; o modelo ascendente (*bottom-up*) defendido por Gough (1972,1985), que privilegia (as partes) as palavras e expressões do texto; e o modelo interativo defendido por Rumelhart (1977,1985), que processa os dois subprocessos *bottom-up* e *top-down* simultaneamente ou alternadamente.

Por sua vez, Farnham-Diggory (1992) afirma que, em termos cognitivos, há somente dois tipos básicos de processamento de informação: *top-down* e o *bottom-up*. O primeiro faz uma leitura dedutiva, não-linear, das informações. Sua direção é da macro para a microestrutura do texto e da função para a

³ ...serious attempts at building explicit models of the reading process – models that describe the entire process from the time the eye meets the page until the reader experiences the "click of comprehension" – have a history of a little more than thirty years. ...It is perhaps more accurate to speculate that until the mid 50 and 60, there simply was not a strong tradition of attempting to conceptualize knowledge and theory about the reading process in the form of explicit reading models.

forma. O segundo faz uma leitura indutiva, linear das informações, construindo o significado através da análise e síntese do significado das partes.

Aebersold & Field (1997, p.18), trabalhando numa perspectiva pedagógica, apresentam os três modelos nos seguintes termos:

1.A teoria bottom-up argumenta que o leitor constrói o texto das pequenas unidades (letras para palavras para frases para sentenças, etc.)...Decodificação é o termo para esse processo. 2.A teoria top-down argumenta que os leitores trazem seu próprio conhecimento, suas experiências e suas dúvidas para o texto... e continuam lendo-o até que as hipóteses ditas anteriormente sejam confirmadas...3.A teoria interativa...argumenta que os processos top-down e bottom-up ocorrem alternados ou ao mesmo tempo. (Tradução da autora)⁴

Nessa visão, o primeiro tipo de leitor é aquele que enfatiza o processo ascendente, construindo o significado principalmente com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura ou quase nenhuma nas entrelinhas do texto, detendo-se vagarosamente nas palavras. Esse procedimento é defendido por Gough (1972,1985), que valoriza o vocabulário do texto, dando atenção às partes menores do texto. O segundo tipo de leitor privilegia a abordagem descendente em seus modelos de aprendizagem, ou seja, privilegia o leitor que apreende rapidamente as idéias gerais e essenciais do texto, é fluente, mas deve ter cuidado para não fazer excessos de adivinhações do significado geral. Conseqüentemente, este tipo de leitor é o que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação propriamente dita do texto.

No processo descendente, o leitor estimula os chamados pacotes de esquemas, isto é, conhecimentos já estruturados, acompanhados de instruções para determinado uso. Esses pacotes de esquemas ligam-se a outros

⁴ Bottom-up theory argues that the reader constructs the text from the smallest units (letters to words to phrases to sentences, etc.)...Decoding is an earlier term for this process. 2. Top-down theory argues that readers bring a great deal of knowledge, expectations, assumptions, and questions to the text ...and they continue to read as long as the text confirms their expectation...3. The interactive school of theorists...argues that both top-down and bottom-up processes are occurring, either alternately or at the same time.

esquemas ou subesquemas e acionam uma rede de inter-relações que são ativadas no ato da leitura, produzindo significações e situações novas, da mesma forma que um indivíduo é capaz de entender e produzir sentenças nunca antes ouvidas.

Segundo Kato (1985:41),

fazendo-se uma analogia com modelos estritamente lingüísticos e psicolingüísticos, podemos dizer que o pacote de conhecimento está para a gramática da competência assim como as instruções para seu uso estão para as estratégias psicolingüísticas que determinam a compreensão e a produção de sentenças.

Ao longo do texto, o processamento *top-down* pode ocorrer no nível da palavra, da frase ou do texto. No nível da palavra, o leitor pode seguir algumas pistas: letras iniciais, ou finais, ou ainda a extensão da palavra (input visual) bem como pode acionar o seu léxico mental e as regras de composição grafêmica e de formação de palavras. Nessa visão, a possibilidade de leitura descendente está relacionada à familiaridade das regras de formação de palavras. No nível da frase, o processamento descendente segue critérios semânticos vinculados a esquemas já conhecidos. No nível do texto, o leitor usa esquemas acionados por palavras ou expressões temáticas e também esquemas que codificam estruturas retóricas mais abrangentes.

Na medida em que a compreensão do inesperado acontece, os esquemas e as variáveis são preenchidas, constituindo-se em representação mental consciente. As informações passam a ser velhas e, estando no nível do consciente, possibilitam novas informações. Como podemos perceber, o processamento de leitura *top-down* aciona esquemas já codificados assemelhando-se à chamada concepção prototípica do significado, denominada pela psicóloga norte-americana Eleanor Rosch no início da década de 70, conforme Moura (1999).

A concepção prototípica faz parte dos processos cognitivos que fazem correlações com aspectos do processo de categorização, isto é, "quanto mais

típico um caso – um exemplar ou um subconceito – mais rapidamente ele é categorizado, e menor é o número de erros” (Moura, op.cit. p.24). A leitura, nessa forma de processo, parte de um conceito codificado em termos de situações ou eventos típicos que instanciam esse conceito. Sendo assim, “o leitor mais competente é aquele que faz mais adivinhações acertadas e que o leitor imaturo é aquele que faz uma leitura linear com pouca predição” (Kato, 1985, p.53). Esse parecer é originário de Goodman (1976, 1985, 1988) ao afirmar que a leitura é uma atividade de hipotetização entre o pensamento e a linguagem.

Esse modelo objetiva caracterizar a leitura preditiva, isto é, a leitura é um processo de adivinhação ao promover uma testagem dos conhecimentos lingüísticos e conceituais, englobando um conhecimento semântico das escolhas. Essa habilidade possibilita confirmar ou desconfirmar as escolhas e suas retestagens e constituem um conjunto de estratégias cognitivas com mecanismos de processamentos de desvendamento do texto. Podemos considerar esse modelo de leitura como um estágio de leitura avançada, uma vez que parte de concepções hipotéticas derivadas do conhecimento prévio de um leitor amadurecido.

Nesse sentido, a compreensão não se encontra pronta, mas em funcionamento constante e possível de ser ativada. Nessa perspectiva de leitura, ganham relevância a memória, a percepção, o raciocínio e a linguagem. Tal concepção reconhece que a leitura é um processo que começa no momento em que o cérebro recebe a informação visual e termina quando esta informação é associada aos conhecimentos prévios (experiências de mundo e de linguagem) que o leitor adquiriu.

O terceiro tipo de leitor é aquele que processa a leitura utilizando o modelo *bottom-up* e o *top-down* ao mesmo tempo ou alternadamente, conforme a necessidade do contexto, do aluno e das particularidades e objetivos do texto. Ganham força os conjuntos de relação cognitivas que se encontram armazenadas na mente, possibilitando resgatar as relações

semânticas para formar uma rede de informações que são acionadas e determinam a leitura.

Em termos didáticos, podemos registrar que o tipo de leitura assumido pelo professor permite definir uma concepção de leitor que vai ser originado desse ensino-aprendizagem. Portanto, se optarmos pelo conceito de leitura como um processo descendente (top-down), o leitor não é mais visto como um repetidor passivo, mas como um produtor de significados, pois estará acionando seu potencial criativo. Ao professor caberá a tarefa de articular atividades significativas que induzam o aluno a utilizar e desenvolver sua capacidade cognitiva e metacognitiva, já que tomará consciência do que faz e por que o faz.

Para reforçarmos os originais criadores e seus modelos cognitivos de leitura, passaremos a descrevê-los individualmente.

2.4.1.1. O modelo descendente (top-down) de Goodman

Segundo Goodman (1988, p.12),

a leitura é um processo receptivo de linguagem. É um processo psicolinguístico em que começa com uma representação lingüística da superfície codificada por um escritor e finaliza com o significado o qual o leitor constrói. Há portanto uma interação essencial entre a linguagem e o pensamento na leitura. O escritor codifica o pensamento como língua e o leitor decodifica a língua em pensamento. (Tradução da autora)⁵

⁵ Reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought.

**PERGUNTAS COMO ESTRATÉGIAS DE TUTORAMENTO
NO ENSINO DE LEITURA EM PORTUGUÊS
PARA ESTRANGEIROS**

por

Fabrcia Cavichioli

Dissertaçao apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduaçao
em Letras, Área de Concentraçao em Estudos Lingüísticos,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtençao do grau de
Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

Santa Maria, RS, Brasil

2008

do respaldo teórico utilizado para que tais materiais se tornassem um modelo-padrão é oriundo dessas teorias.

2.2 Modelo-padrão de material didático proposto pelo Modelo Holístico

O Modelo Holístico de formação docente vem se firmando como uma alternativa recente para resolver no contexto o sério problema do hiato entre o discurso e a conduta dos operadores da Educação. Ele parte da inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional.

Este aspecto diverge da vertente da racionalidade técnica na formação docente, que conceitua persistentemente os professores como meros técnicos qualificados, cujo papel consiste em implementar em seus contextos, com a requerida exatidão e fidelidade, teorias e preceitos formulados em gabinete por pesquisadores da Academia e pelos demais especialistas da área (PEREZ-GÓMEZ, 1995 apud RICHTER ET AL, 2006).

Richter (2006), como autor do Modelo Holístico, explica que as bases teóricas desse modelo ganham sustentação nas teorias vygotskianas e mais precisamente na Teoria da Atividade da fase leontievana. Além disso, tal modelo amplia seu horizonte ao negar-se a abordar a atividade social e o assujeitamento de forma restritiva, fora de valores humanos e de orientações identificatórias a papéis e grupos sociais. Essa é a razão pela qual o modelo recebe o nome de “holístico”.

O respaldo teórico que inspira a formação do Modelo Holístico tem uma visível familiaridade com as teorias utilizadas para descrever o livro didático como um gênero textual. Em ambos, a preocupação primordial é mostrar que o ensino de línguas precisa se desenvolver dentro de um contexto social. O ensino em um contexto isolado tende, meramente, a assujeitar professor e aluno, criando uma “barreira” que amedronta/ intimida a relação deles com a sociedade, pelo fato de se acharem incapazes de agir nela e sobre ela.

Por esse motivo, o Modelo Holístico de Richter (2004a, 2004b) adota uma proposta didática concreta orientada ao contexto, contemplando alguns pontos, os quais considera imprescindíveis, a saber:

- 1) Levantar o perfil e as necessidades comunicativas e cognitivas da clientela;

- 2) Conciliar tanto a filosofia de ensino de línguas do laboratório quanto as premissas e prioridades do projeto extensionista com as necessidades dos alunos, estabelecendo assim as metas básicas do curso;
- 3) No enquadre das metas, subestabelecer os objetivos específicos;
- 4) Tendo especificado os parâmetros supramencionados, traçar a proposta didática modular do curso, isto é, o design das unidades de aula;
- 5) Obter, selecionar e eventualmente editar insumos (input) verbais e não verbais e amalgamá-los com roteiros de tarefas capazes de elicitar produção lingüística (output) discente correspondente ao patamar de desempenho prefigurado em termos dos objetivos específicos já citados;
- 6) Prefigurar como um continuum êxito – insucesso a relação entre objetivos estipulados e objetivos atingidos, procedendo a um monitoramento constante da qualidade do empreendimento didático.

Resumidamente, a elaboração de material didático para o ensino de línguas, proposta pelo Modelo Holístico, não pode estar amparada em um único e invariável viés didático. É necessário que se estabeleçam critérios básicos e fundamentais. O professor precisa, primeiramente, investigar quais são as reais necessidades dos alunos, atendendo, sobretudo, suas características pessoais; sendo o professor um conhecedor das necessidades dos alunos, o segundo passo a ser dado é a definição dos objetivos — ou seja, com o esclarecimento dos objetivos, ele poderá direcionar as atividades do material didático.

O Modelo Holístico contribui decisivamente para as tomadas de decisão do educador lingüístico no tocante à elaboração e à avaliação de material didático para o ensino de línguas (língua materna e língua estrangeira). Além de dar subsídios para que o professor sintá-se encorajado para a inovação de suas abordagens de ensino (freqüentemente ultrapassadas e desgastadas), também faz com que ele reflita sobre sua prática pedagógica, dentro de uma perspectiva “totalizadora”.

Entretanto, além das reflexões que podem ser feitas a partir das teorias que dão alicerce ao Modelo Holístico, outros conceitos teóricos são retomados e aplicados para que o modelo-padrão de material didático de português para estrangeiros ganhe sustentabilidade e, conseqüentemente, renda bons resultados na prática de leitura em sala de aula. São eles: (1) a arquitetura do material, que se apóia em um formato cíclico e matricial; (2) a didática da aula de leitura, que se divide em três fases - pré-leitura, leitura e pós-leitura; (3) o ensino interativo de leitura; (4) o interculturalismo; (5) as perguntas como estratégias de tutoramento entre outros pontos teóricos.

2.2.1 Arquitetura do modelo-padrão

O modelo-padrão baseia-se em dois formatos de curso - matricial e cíclico (ver Anexo 1). O formato cíclico é especialmente recomendado para a construção de conceitos e habilidades de forma gradativa. Combina muito bem a pedagogia centrada no processo com a centrada no produto. Richter (2005) ressalta que, quando a situação não é a de curso livre (ensino oficial), o formato cíclico precisa, em geral, mesclar-se a outros formatos.

Para Richter (2005), o aluno deve aprender primeiro com a orientação do professor (NDP). Partindo disso, são traçadas diretamente, em nível de ações, tarefas (estruturadas-encadeadas) que são efetuadas pelo aluno e supervisionadas pelo professor. Isso implica que

gradativamente, com a reiteração dessas tarefas, o aluno vai automatizando as micro-habilidades embutidas nas tarefas (que são os micro-objetivos destas) e percorrendo a Zona de Desenvolvimento Proximal, internalizando-personalizando o gerenciamento da tarefa e libertando-se da ajuda do professor — até que esta passa a ser supérflua. Neste ponto, a micro-habilidade da tarefa atingiu o nível de desenvolvimento real e a ação foi transfigurada cognitivamente na forma de operação, “absorvida” pelo sistema lingüístico do aluno. Ao mesmo tempo, o professor retraça o nível de desenvolvimento potencial do aluno para tarefas mais complexas, o percurso se estende e se desloca para cima (em espiral de complexidade), e assim por diante, conforme o nível de desempenho acordado consensualmente entre ambas as partes⁵ (RICHTER ET AL, 2006).

No fragmento acima, é discutida a tese de que as tarefas dos livros ou materiais didáticos devem estar estruturadas em um grau crescente de complexidade. As tarefas, primeiramente, precisam ser gerenciadas/assistidas pelo professor com o intuito de que ele ajude o aluno a percorrer a Zona de Desenvolvimento Proximal. No momento em que o aluno passa a internalizar as tarefas, ele deixa de requerer a ajuda do professor, porque o nível de desenvolvimento real foi atingido.

O papel do professor, nessa “espiral de complexidade”, é retraçar os níveis de desenvolvimento potencial, a fim de que o aluno avance em seu desenvolvimento e passe, consequentemente, a consolidar novas tarefas, as quais passarão a fazer parte do seu NDR. No entanto, para que as tarefas mantenham a ciclicidade e a complexidade, elas precisam se apresentar de forma contínua e sucessiva nas seções/unidades de leitura. Isso serve tanto para os livros quanto para os materiais didáticos.

Por outro lado, recomendado para tópicos multiperspectivados e/ou que privilegiem o enfoque cultural/intercultural, o formato matricial é apto para criar espaços de debate. Torna-

⁵ Sem paginação. Citação retirada de um artigo que está no prelo.

se uma opção de escolha, ainda mais coerente, quando o programa procura basear-se em tópicos e gêneros sem, porém, perder de vista as formas e funções (RICHTER, 2005).

No ensino de leitura em português para estrangeiros, o enfoque intercultural precisa ser valorizado pelos professores. Geralmente, os alunos estrangeiros chegam ao país de inserção conhecedores da cultura que se manifesta de forma artística ou intelectualmente através do pensamento. Mas a cultura não se resume à manifestação artística e cultural. Ela se manifesta, acima de tudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana (FREIRE & FAUNDEZ, 1985).

Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente. (...) cultura são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente na cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial (Ibid., 1985, p. 31).

As idéias descritas nesse fragmento refletem-se na prática de ensino em sala de aula⁶. São os acontecimentos vividos no dia-a-dia que fazem a diferença na vida do aluno estrangeiro, ou seja, é a cultura cotidiana que desperta, na maioria das vezes, a curiosidade dos aprendizes. Fatos que são considerados simples pelos nativos da língua são para os alunos estrangeiros difíceis de entender, por exemplo, um aperto de mão, o modo de comer e de vestir, as expressões locais, dentre outros.

O ensino de línguas, de acordo com o formato matricial, não se realiza separadamente da cultura que ela representa. Isso implica, portanto, no modo e no jeito de fazer coisas, de ocupar os espaços físicos e sociais, de interagir com os diversos grupos sociais, visando, ao mesmo tempo, depreender a visão dos alunos estrangeiros sobre a realidade brasileira que começam a vivenciar (TROUCHE, 2002).

No entanto, para que o aluno estrangeiro não crie tabus em relação à cultura do país de inserção ou interprete de forma equivocada a atitude do professor por achar que ele tem apenas a intenção de transmitir a cultura do seu país de origem, a solução é optar pelo trabalho intercultural. Nesta abordagem, para que ocorram realmente trocas interculturais, é preciso que professor e aluno tragam suas respectivas culturas até a sala de aula, sendo estas trabalhadas e respeitadas por ambas as partes.

⁶ Prática essa que foi vivenciada por mim no período em que atuei como aluna-docente, ministrando aulas de leitura para alunos hispanofalantes.

2.2.2 Interculturalismo

O enfoque aos aspectos interculturais, em aulas de leitura em português para estrangeiros, é um caminho que leva a valorização da identidade cultural dos alunos, seu modo de viver e sua ideologia, sempre respeitando as individualidades. E, de modo particular, manter o foco sobre a especificidade das relações culturais no contexto brasileiro. Desse modo, o foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa, e passa a ser a transmissão de uma variedade cultural do país alvo, no caso, o Brasil, contrastando com a cultura do país do aluno estrangeiro.

Segundo Fleuri (1999a, 2000), a meta principal do interculturalismo é proporcionar ao aluno estrangeiro meios de promover a formação da autoconsciência, ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam, assim como formar sujeitos com uma visão ampla da cultura do Brasil, porém nunca esquecendo suas próprias culturas e identidades.

Paz (2006) ressalta que, em todas as partes do mundo, produz-se, perpetua-se e transforma-se a cultura. Uma grande gama de elementos culturais adquire pretensão à universalidade. Torna-se imprescindível, no contexto educativo, reconhecer todos como semelhantes, sem distinção de raça, religião ou ideologia. Portanto, assumir o interculturalismo como possibilidade de recurso para aulas de leitura em português para estrangeiros é pensar na cultura como suporte de interação entre as pluralidades e complexidades.

Em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 1999b).

Nessa perspectiva, que faz jus ao contexto educacional, Paz (2006), com base nos preceitos teóricos de Fleuri (2000), conclui que

ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes) (PAZ, 2006, p. 96).

Cabe ao professor, portanto, a tarefa de incitar seus alunos a realizar as trocas interculturais e, principalmente, induzi-los a perceber as diferenças culturais nos sujeitos e no contex-

to. Ou seja, o professor interage com os alunos dentro dos mais diferentes contextos, construindo um novo sentido para o processo de ensino-aprendizagem. No caso do ensino de leitura em português para estrangeiros, o interculturalismo seria a porta de entrada para se conceber a relação entre diferentes culturas.

Para Zorzi (1996), o processo intercultural é um produto construído mutuamente entre todos os participantes de uma interação, não é responsabilidade de um único indivíduo, mas fruto da interação entre pessoas de diversas culturas. A autora ressalta que, através dos encontros interculturais, é possível perceber como a interação entre pessoas de diferentes culturas pode ser marcada por momentos assíncronicos. Reações imprevistas, interrupções e suposições são alguns dos exemplos, que põem periodicamente em xeque o estabelecimento e a manutenção da interação social na qual estão envolvidos, em consequência da discrepância entre o 'background' cultural e as regras de comunicação dos envolvidos.

No contexto da educação intercultural, o confronto de culturas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. A interação cultural, que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito, constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária (FLEURI, 1999a, 1999b).

Portanto, a abordagem intercultural, nas aulas de português para estrangeiros, propicia uma troca em nível de crenças, pressupostos, valores e sentimentos entre aluno e professor e, dessa forma, resgata para a linguagem seu papel mediador das atividades sociais. Em suma, a concepção intercultural aborda o ensino de língua estrangeira não apenas em seus aspectos lingüísticos, mas procura associá-los à cultura a qual eles representam.

O interculturalismo, no modelo-padrão de material didático, com ênfase na leitura, é trabalhado na terceira fase de leitura, na fase de pós-leitura, proposta por Aebersold e Field (1997). Nessa fase, além de serem trabalhados aspectos interculturais, também são reforçados os pontos mais relevantes abordados nas duas fases anteriores de leitura.

2.2.3 Didática da aula de leitura

Aebersold e Field (1997) argumentam sobre a relevância das fases da leitura em uma aula de língua estrangeira. Com base nisso, o material didático de português para estrangei-

ros, com ênfase na leitura, era elaborado baseando-se nas três fases de leitura discutidas pelas autoras, sendo estas denominadas como: fase de pré-leitura, fase de leitura e fase de pós-leitura.

A primeira fase é concebida como fase de pré-leitura. Esta antecede a fase intermediária, a fase de leitura propriamente dita. Na fase de pré-leitura, são propostas algumas questões para ativar o conhecimento prévio do aluno para que este mobilize informações sobre o tópico do texto.

A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Nessa fase, o importante não é tanto a informação gráfica existente na folha, e sim o que existe atrás dos olhos, na mente do leitor (KLEIMAN, 2004a; UCHÖA, 1996). Isso ajudará o aluno a tecer expectativas sobre o assunto e também a se familiarizar com o conteúdo e o vocabulário básico do texto.

O uso de perguntas é bastante comum nessa fase de leitura. Elas agem como uma espécie de “funil”, pois partem do nível mais geral do conhecimento de mundo do aluno e vão, aos poucos, com questões mais específicas, aproximando-se do assunto, do conteúdo e do vocabulário que será abordado no texto a partir da fase intermediária de leitura (leitura propriamente dita).

De acordo com Molina (1987), o objetivo principal da fase de pré-leitura seria alertar ou preparar o aluno para a aprendizagem posterior (fase de leitura propriamente dita). É, por esse motivo, que a ênfase das atividades de pré-leitura recai sobre o assunto, o conteúdo e o vocabulário a ser aprendido no texto.

Trabalhada, portanto, a fase de pré-leitura, o aluno passa para a segunda fase, designada fase de leitura. Essa fase consiste na leitura do texto propriamente dita, com a constante confirmação-refutação das hipóteses sobre o assunto que o aluno fez na fase de pré-leitura. É nessa segunda fase que ele constrói seu próprio entendimento do texto, checando suas representações e inferências com o que já sabe sobre o tópico.

Partindo dos pressupostos defendidos, Kleiman (2004b) afirma que a leitura pode ser considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. Melhor explicando:

A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os

dados da página como o conhecimento do leitor interage como fontes de dados necessários à compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 18).

Conforme enfatizado no fragmento, o entendimento do texto nunca se dá num vácuo, depende do conjunto de experiências interrelacionadas que o aprendiz tem na mente. Então, todo o conhecimento que veio à tona na primeira fase de leitura ajudará o aluno a preencher as lacunas deixadas no texto pelo autor. Viabiliza, dessa forma, o envolvimento do aluno com o texto, com seus interlocutores e consigo mesmo.

A terceira e última fase de leitura discutida, por Aebersold e Field (1997), foi chamada de fase de pós-leitura. Esta visa a reorganizar as informações novas contidas no texto, fazer o levantamento dos tópicos mais importantes, discutir outros assuntos que o texto leva a comentar, entre outros objetivos.

Por intermédio das atividades de pós-leitura, o professor tem condições de acompanhar o desempenho do aluno na atividade de leitura, podendo, assim, avaliar a compreensão dele sobre o texto, continuar a construir a compreensão sobre o texto, solicitar a opinião do mesmo sobre o assunto e trabalhar aspectos interculturais suscitados pelo texto.

Trabalhando com as diferentes etapas da leitura, o professor cria oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Abre-se espaço para a troca entre autor, leitor, professor e muitas outras vozes que podem surgir durante a execução das tarefas. Como afirma Kleiman (2004a, 2004b), é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto.

Vale lembrar que cada uma dessas fases é sustentada por conceitos oriundos das ciências cognitivas, a saber — processo ascendente (teoria bottom-up), processo descendente (teoria top-down) e processo interativo. Este último foi adotado para fundamentar o modelo-padrão de material didático, pois, consoante Aebersold e Field (1997), o modelo interativo trabalha, alternadamente ou ao mesmo tempo, tanto as estratégias de leitura bottom-up quanto as top-down.

2.2.4 Modelos de leitura

Samuels e Kamil (1988), com base na literatura existente sobre o ensino de leitura, apontam três modelos básicos de leitura em nível de cognição — o modelo descendente (top-

down), defendido por Goodman (1988); o modelo ascendente (bottom-up), discutido por Gough (1985); e o modelo interativo proposto por Rumelhart (1985).

No modelo descendente, o ato de ler é um processo no qual a informação lida com uma construção contínua de significado, isto é, o leitor construirá o significado de um texto do todo para suas partes, constituindo assim um processo top-down de leitura. Esse modelo foi também chamado de “jogo psicolinguístico de adivinhação”, já que o leitor faz constantes adivinhações sobre o que virá na leitura, de acordo com seu conhecimento sobre o assunto, confirmando ou formando novas hipóteses (GOODMAN, 1988).

Segundo Kleiman (2004a), Goodman (1976) considera a leitura uma atividade de interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura, na visão do autor, pode ser interpretada como um processo complexo através do qual o leitor reconstrói, até certo ponto, uma mensagem codificada por um escritor. A autora acrescenta que o modelo de Goodman, que visa caracterizar a dimensão preditiva da leitura, estipula que três tipos de informação são utilizados simultaneamente no processo:

a informação grafo-fônica que inclui informação gráfica, fonológica, bem como a interrelação entre ambas; a informação sintática, que tem como unidades funcionais padrões sentenciais, marcadores desses padrões e regras transformacionais supridas pelo leitor; e a informação semântica, que constitui tanto vocabulário quanto conceitos e experiência do leitor (KLEIMAN, 2004a, p. 29).

Os três tipos de informações (grafofônica, sintática e semântica) que, segundo Goodman, são utilizados no processo de leitura top-down, permitem que a leitura seja concebida como um processo ativo, no qual o leitor traz para o texto não somente o conhecimento da língua, mas também conceitos internos de como a linguagem é processada, experiências e conhecimento de mundo. Para uma leitura efetiva acontecer, o leitor deverá escolher pistas necessárias mínimas inseridas no texto, contrastá-las com seu conhecimento de mundo e produzir adivinhações corretas (HUDSON, 1998).

Goodman (1988) teoriza esse processo levando em consideração o que o leitor traz para o processo de leitura, ou seja, ele contrasta as informações do texto com seu próprio conhecimento, ajudando a fazer sentido com o que está escrito. Dessa forma, para o ensino de línguas, o processo se configura, primordialmente, nas atividades de pré-leitura, já que são essas que tentam ativar o conhecimento de mundo do aluno, bem como fazer inferências sobre os tópicos a serem discutidos no texto.

Por outro lado, no modelo ascendente, conforme explica Gough (1985), a leitura começa com uma fixação do olho. O leitor passa por um processo no qual seu sistema visual irá varrer todas as letras do texto uma a uma, numa seqüência linear. O leitor, na visão de Gough, é basicamente um decodificador, pois parte do princípio de que, para entender um texto, deve-se primeiro entender as letras, depois, as palavras, as sentenças, as frases e os parágrafos, e, assim, completar a significação de todo o texto.

Paz (2006), apoiada em Aebersold e Field (1997), comenta que, no processo ascendente de leitura, o leitor constrói o significado principalmente com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura ou quase nenhuma nas entrelinhas do texto, detendo-se vagarosamente nas palavras. O fluxo informacional é do texto para o leitor (bottom-up), e o movimento de construção de informação é ascendente, das partes para o todo. O papel do leitor é receber passivamente através da decodificação o significado que o texto impõe.

Em síntese, na teoria bottom-up, o leitor constrói o significado do texto das letras para palavras, depois para frases e por fim para sentenças, construindo um texto seqüencialmente, processado em unidades fonéticas que representam significado lexical, o qual após resultará na construção do significado de uma maneira linear.

No entanto, essa construção linear de significado vem sendo questionada tanto na teoria como na prática da leitura. Na prática, tem-se argumentado que há diferentes tipos de leitura para atender a diferentes objetivos, apenas eventualmente implicando extração linear de significados (não se lê, por exemplo, um dicionário da mesma maneira que se lê um romance). Na teoria, esse modelo também tem sérios problemas para se sustentar teoricamente. Um dos pressupostos da abordagem é de que o acesso ao significado das palavras, na leitura, dá-se por intermediação do sistema fonológico da língua, isto é, o leitor só entende o que leu depois de pronunciar a palavra, mentalmente ou não (LEFFA, 1999).

Por outro lado, o ensino de vocabulário voltado à compreensão do texto com apoio em estratégias bottom-up, pode ter sucesso se as palavras a serem ensinadas forem palavras-chave de passagens-alvo, e forem ensinadas em conjunto semanticamente e topicamente relacionadas, de modo que os significados das palavras e o conhecimento prévio melhorem simultaneamente (PAZ, 2006).

No processo interativo, por sua vez, o problema da linearidade de sentido começa a ser solucionado. A leitura é um processo perceptual e cognitivo de entender linguagem escrita. Começa com um movimento da retina e termina (quando há sucesso) com uma idéia definida sobre a intenção do autor com o texto. Rumelhart (1985) enfatiza que um leitor habilidoso de-

ve ser capaz de fazer uso de informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas para ter sucesso na atividade de uma maneira não linear.

Moita Lopes (1996) explica que o modelo interativo de processamento da informação apóia-se em teorias de esquema. Os esquemas são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informações na memória de longo prazo (MLP). Assim, os esquemas do leitor são vistos como informando, na direção descendente, a informação oriunda do texto que está sendo processada de maneira ascendente.

De acordo com Rumelhart (1985), o modelo interativo existe em função do modelo descendente e ascendente. O autor argumenta que a teoria baseia-se em dois quesitos: um conhecimento prévio definido de acordo com o contexto social e cultural, e uma função de identificar a adequação dos dados que estão sendo processados durante a leitura. Assim, cada esquema é constituído de dois subesquemas ou subprocessos: top-down e bottom-up.

Dessa forma, o modelo interativo tenta dar conta da competência lingüística e da competência discursiva, sendo que esta última envolve a competência comunicativa. O leitor é aquele que processa a leitura utilizando o modelo bottom-up e o top-down, conforme a necessidade do contexto, do aluno e das particularidades e objetivos do texto. Ganham força os conjuntos de relação cognitiva que se encontram armazenados na mente, possibilitando resgatar as relações semânticas para formar uma rede de informações que são acionadas e determinam a leitura.

2.3 Aspectos cognitivos no ensino de leitura: breves considerações

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira (1998), a linguagem (tanto verbal quanto visual) é determinada pela sua natureza sociointeracional. Os conhecimentos construídos em sala de aula precisam estar associados ao uso que o aluno fará deles ao agir na sociedade, pois todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história.

Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.27).

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO E DOS ALUNOS PARA COLETA DOS DADOS

YAHOO! MAIL
BRASIL Classic

Re: autorização dos alunos Quarta-feira, 18 de Janeiro de 2012 20:03
De: "Superintendencia Urcamp" <supacsg@yahoo.com.br>
Para: "fabricia cavichioli" <fabriciacavichioli@yahoo.com.br>

Atestado

Atestamos que Fabricia Cavichioli desenvolveu seu Projeto de Tese com os alunos do Curso de Letras da URCAMP, Campus Universitário de São gabriel, no anos de 2009 e 2010, tendo sido autorizada pelos alunos a coletas de dados para análise.

São Gabriel, 18 de janeiro de 2012.

Prof. Arvoni Gonçalves Dias
Assessor da Suerintendência Acadêmica

De: fabricia cavichioli <fabriciacavichioli@yahoo.com.br>
Para: Superintendencia Urcamp <supacsg@yahoo.com.br>
Enviadas: Terça-feira, 17 de Janeiro de 2012 17:25
Assunto: autorização dos alunos

Olá professora Maria Tereza, a senhora está lembrada de mim?

Desenvolvi meu projeto de tese no ano de 2009 e início de 2010 com os alunos do Curso de Letras. Agora, praticamente estou com a minha tese pronta, defesa marcada para o dia 01 de março de 2012. Preciso de mais um favor da senhora. Preciso da confirmação para anexar à tese de que os alunos autorizaram a coleta dos dados para análise. Essa confirmação pode ser feita pela senhora com base na conversa inicial que tivemos com os alunos no primeiro encontro. Pode ser neste mesmo email que lhe envio. Só para registrar que eles estavam de acordo. Depois, caso precise de um documento mais formal, providenciamos com mais tempo. Se a senhora puder responder este email até quinta, já anexo sua resposta à tese.

Muito obrigada!
Abraços

ANEXO D – MATERIAL DE ANÁLISE DISPONÍVEL EM CD-ROM

APÊNDICE A — Exemplo de uma aula de leitura em língua materna

Área tópica: Ética

Conteúdo: Preconceito

Dimensão intercultural: Classes sociais

Gênero textual: Crônica: “O preconceito no armário”

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA

Nesta aula, iremos abordar um assunto um tanto quanto polêmico: o *preconceito na sociedade brasileira*. Então, discuta com seu professor e colegas as questões abaixo:

1) Como você define a palavra “preconceito”?

2) Você já presenciou algum ato ou atitude de preconceito? Gostaria de nos contar?

3) Você já sofreu com atitudes preconceituosas? Gostaria de nos contar?

4) Quando você pensa na palavra “preconceito” que outras palavras lhe vêm a mente?

5) Como você classificaria as palavras da questão 4 (positivas e/ou negativas)?

6) Com base neste título: “O preconceito no armário”, qual assunto você acha que será tratado no texto que o acompanha?

7) Antes de ler o texto, observe sua estrutura e sugira em qual gênero textual ele se enquadra, escolhendo uma das opções abaixo:

- (a) charge
- (b) crônica
- (c) propaganda

- (d) reportagem
- (e) tirinha

8) Você saberia dizer quem é a mulher da foto?

ATIVIDADES DE LEITURA

9) Agora passaremos para a leitura do texto a fim de que você confirme as ideias levantadas na discussão anterior.

O preconceito no armário

O preconceito fica guardado nas gavetas das coisas ditas e ouvidas. Até que sai de forma irracional



Ele está ali no meio das roupas que vestimos a cada dia. Invisível, sem cheiro. É como se fosse uma caspa que só os outros enxergam. O preconceito fica guardado nas gavetas das coisas ditas e ouvidas, em casa, na escola, no trabalho. Escondemos, por vergonha. Ou, o que é pior, nos recusamos a reconhecer que ele existe. Até o momento em que o preconceito sai do armário de forma irracional.

Foi o que aconteceu na USP com um PM, o sargento André Ferreira. O sargento parecia uma pessoa normal, dialogando com universitários que ocupavam um espaço da universidade. Pedia que se retirassem dali. De repente, viu ao fundo um rapaz negro, com cabelo rasta, de tranças longas. O sargento se transformou num ogro. “E você aí, é estudante? Cadê a carteirinha?”, perguntou. O rapaz respondeu: “Sou. Dou a minha palavra”. Mas não mostrou documento.

O sargento se descontrolou: apontou a arma, puxou-o pelos cabelos e pela roupa, empurrou, agrediu e o enxotou. No fim, Nicolas Menezes Barreto tirou a carteira de estudante da USP do bolso. O vídeo ([assista no blog Bombou na Web](#)) é de uma brutalidade que atinge qualquer um que tenha noção de direitos humanos. A Polícia Militar afastou o sargento por despreparo e descontrole emocional.

Mas por que o rapaz negro não mostrou logo o documento que o policial branco exigiu? Insolente, não conhece o seu lugar. É o que muita gente boa diz por aí. Entendo a reação do estudante à atitude ofensiva do PM. Foi uma cena de preconceito racial explícito. O sargento não teria agido assim com um branco. Nicolas sabia disso. Deve ter sido a enésima vez em que enfrentou suspeita pela cor da pele.

Por muito menos, já me recusei a mostrar a carteira de jornalista. Cobri como repórter a temporada de Fórmula 1 em 1990. A cada corrida, eu era abordada por fiscais do autódromo nos bastidores. Os fiscais não pediam a credencial de meus colegas homens. No terceiro país em que isso se repetiu, eu estava acompanhada de um amigo sem a credencial adequada. O fiscal exigiu meu documento. Eu disse: “Não vou mostrar. Vá pedir ao Bernie Ecclestone (o homem forte da F-1)”. Era evidente que, só por eu ser mulher, eles desconfiavam que eu fosse uma maria gasolina da vida. Depois de um tempo, irrita. Esse e outros episódios me revelaram que eu trafegava muitas vezes numa pista masculina.

Sou contra cotas sexuais ou raciais. O mérito determina uma promoção. Mas o último Censo do IBGE me surpreendeu. A educação deveria ter reduzido mais a desigualdade entre os sexos. A mulher tem hoje no Brasil dois anos de escolaridade a mais que o homem, mas ganha em média 30% menos que ele. E, quanto mais instruída é a mulher, maior a diferença entre seu salário e o do homem com a mesma escolaridade. Dos brasileiros que ganham acima de 20 salários mínimos, os homens são mais de 80%. Só um punhado de mulheres chega à direção e a cargos executivos. Existe ou não uma discriminação sutil no mundo que manda?

Os gays sofrem mais. O ator Marcelo Serrado não deseja que sua filha de 7 anos veja um beijo gay na novela das 21 horas. Ele faz o caricato Crô, um dos personagens mais populares de *Fina estampa*. Serrado acha que homossexuais só devem se beijar na televisão depois das 23 horas. Assassinos, traições, prostituição, porradas do marido na mulher, isso tudo passa no horário nobre. “Detesto a homofobia, mas as barreiras devem ser quebradas aos poucos”, disse Serrado. “Tenho vários amigos gays, um foi jantar na minha casa na sexta-feira passada.”

Homossexuais influentes lastimaram a declaração de Serrado. “Ele tem o direito de educar sua filha como quiser”, diz Alexandre Vidal Porto, diplomata brasileiro, em Tóquio, com 46 anos e relacionamento estável há nove. “O que acho péssimo é o ator, mesmo não querendo que a filha presencie um beijo gay, declarar que não é homofóbico. Parece aquela senhora que diz não ser racista, mas preferiria que a filha não se casasse com um negro. Ou seja, Marcelo Serrado é um homofóbico no armário. Precisa sair dele.” Vidal Porto é casado em Nova York e seu marido, americano, tem passaporte diplomático e seguro de saúde concedidos pelo Itamaraty: “Como sabemos nos defender – ele é advogado por Yale, e eu por Harvard –, é difícil nos discriminar”.

O beijo é uma manifestação de afeto. Se os telejornais mostram casais gays reais se beijando em casamentos coletivos, por que na ficção a cena seria imprópria a crianças e adolescentes?

Em 1978, o deputado Harvey Milk foi morto por defender os homossexuais. Dez anos antes, em 1968, o Nobel da Paz Martin Luther King foi morto por defender os negros. Há quase um século, em 1913, a inglesa Emily Wilding Davison morreu ao defender o voto das mulheres. O mundo mudou, felizmente. Mas não o bastante.

RUTH DE AQUINO (colunista da Revista ÉPOCA)

10) Baseado nas ideias do texto, complete o criptoquestionário.

a) Na opinião da autora, o preconceito...

- não existe, são as pessoas que se ofendem com tudo o que falam a elas.
- existe, mas não deve ser levado tão a sério.
- existe, porém nos recusamos a reconhecer que ele existe.
- existe, inclusive a autora foi preconceituosa em algumas situações.

b) O texto aborda a questão do preconceito...

- de maneira geral, mas menciona como um dos principais exemplos o caso do estudante da USP.
- de forma parcial, dando ênfase ao racismo.
- de forma parcial, dando ênfase às relações homossexuais.
- de maneira geral, inclusive a autora relata que também foi vítima de preconceito.

c) A expressão “sair do armário” significa que...

- as pessoas falam mais do que deveriam.
- as pessoas agem mais do que deveriam
- as pessoas falam e agem sem pensar
- as pessoas estão literalmente escondidas no armário.

11) Você deve ter notado que as ideias na atividade 3 foram abordadas em um sentido mais amplo. Agora, sua tarefa inverte-se, você terá que encontrar no texto pequenos trechos que comprovem suas escolhas (identifique o parágrafo, no qual foi retirada a informação).

a)

b)

c)

12) Agora que você já tem uma noção geral da ideia central do texto, teste seu conhecimento detalhadamente. Pense rápido e responda, com uma única palavra ou expressão, a quais fatos ou pessoas estão relacionadas as palavras e expressões que seguem.

a) “caspá” referente _____

b) “ogro” referente _____

c) “maria gasolina” referente _____

d) “rapaz negro” referente _____

e) “caricato crô referente _____

13) Observe a frase: “Mas por que o rapaz negro não mostrou logo o documento que o policial branco exigiu?” — e responda:

a) Quais palavras propositalmente foram utilizadas pela autora para enfatizar a questão do preconceito?

b) Quais inferências/hipóteses podem ser levantadas a partir dessas palavras?

14) Você, no papel de pai, concorda com a atitude do ator Marcelo Serrado quando este diz que “não deseja que sua filha de 7 anos veja um beijo gay na novela das 21 horas”? Justifique sua resposta.

15) Tendo em vista a atitude do ator, você concorda quando o diplomata brasileiro, Alexandre Vidal Porto, diz que Marcelo Serrado é um “homofóbico no armário”? Argumente sua resposta.

16) ALUNOS NÃO SE ESQUEÇAM! Não são apenas as atividades de interpretação que auxiliam na construção do sentido do texto, as questões gramaticais também desempenham importante função. Dessa forma, retorne ao texto para responder as questões abaixo.

“**Mas** por que o rapaz negro não mostrou logo o documento que o policial branco exigiu?” (4º parágrafo)

a) que relação de sentido expressa a palavra em destaque?

b) a qual oração anterior está interligada?

c) caso tivesse que substituir a palavra em destaque, qual você empregaria a fim de que fosse mantida a mesma função e sentido?

“**Ou seja**, Marcelo Serrado é um homofóbico no armário”. (8º parágrafo)

a) que relação de sentido expressa a palavra em destaque?

b) a qual oração anterior está interligada?

c) caso tivesse que substituir a palavra em destaque, qual você empregaria a fim de que fosse mantida a mesma função e sentido?

“Como sabemos nos defender – ele é advogado por Yale, **e** eu por Harvard” (8º parágrafo)

a) que relação de sentido expressa a palavra em destaque?

b) a qual oração anterior está interligada?

c) caso tivesse que substituir a palavra em destaque, qual você empregaria a fim de que fosse mantida a mesma função e sentido?

“O mundo mudou, felizmente. **Mas** não o bastante”. (10º parágrafo)

a) que relação de sentido expressa a palavra em destaque?

b) a qual oração anterior está interligada?

c) caso tivesse que substituir a palavra em destaque, qual você empregaria a fim de que fosse mantida a mesma função e sentido?

17) Considerando a ideia central do texto principal e as tirinhas A e B, responda as questões abaixo.

TIRINHA A



http://2.bp.blogspot.com/_SekuPolqqTo/TL2nbJV011/AAAAAAAAAxk/rShAzcLxmN8/s1600/Mafalda+-+Preconceito+racial.jpg

a) Existe preconceito por parte dos personagens? Justifique sua resposta.

b) Caso exista, o preconceito é do tipo “guardado na gaveta”? Justifique sua resposta.

Tirinha B



http://lh3.ggpht.com/_yLOnKxk8g5o/SqZC7mT-T-I/AAAAAAAAEJc/fv0qnDCXoZ4/Hipocrisia.jpg

a) Existe preconceito por parte dos personagens? Justifique sua resposta.

b) Caso exista, o preconceito é do tipo “guardado na gaveta”? Justifique sua resposta.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

18) Como você avalia o assunto tratado no texto perante a sociedade atual?

19) Qual a sua posição em relação ao assunto abordado?

20) Como você avalia o modo como a colunista abordou o assunto sobre preconceito?

21) Para você qual o pior tipo de preconceito?

22) Você também guarda algum preconceito no armário?

23) Novelas recentes têm abordado situações de diversos tipos de preconceitos. Você acha que essa iniciativa faz com que as pessoas reflitam melhor sobre essa questão?

APÊNDICE B — Questionário diagnóstico

Dados do acadêmico:

Curso: _____ Semestre: _____
 Data: _____
 Sexo: _____ Idade: _____ Profissão: _____

- 1) Como é sua relação com a leitura?
- 2) Além de fazer muitas leituras para realização das tarefas no Curso de Letras, você já teve alguma disciplina que abordasse o tópico “leitura”? Qual foi esta disciplina? O que você aprendeu sobre leitura?
- 3) Você concorda que “o professor não é um leitor como qualquer outro: ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler...” (Paulo Coimbra Guedes, 2006, pg.75)?
- 4) Partindo da bagagem teórica e da prática em sala de aula (caso seja professor e já atua), que conceito você atribui para a atividade de leitura?
- 5) Se você tivesse que ministrar uma aula de língua portuguesa, com ênfase na leitura, como você elaboraria seu material didático? Elabore sua resposta considerando os aspectos que seguem.
 - a) relação entre teoria X prática:
 - b) seleção da abordagem de ensino:
 - c) seleção de textos:
 - d) elaboração de tarefas:
 - e) relação entre leitura X gramática:
 - f) relação entre valores, crenças do aluno X leitura:
 - g) formulação de perguntas na atividade de leitura:
 - h) atuação (papéis) do professor:
- 6) Você já havia refletido sobre esses aspectos ou até mesmo utilizado-os na prática de ensino de leitura?
- 7) Então, ensinar leitura é
- 8) Qual o seu perfil profissional como professor de língua portuguesa?
- 9) Como deve/deveria ser nossa formação profissional inicial?
- 10) O que você espera do Curso de Letras em relação ao tópico “leitura”?
- 11) E dos nossos encontros, o que você espera?