

O TRABALHO REALIZADO E REAL DE UMA PROFESSORA FORMADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Andreia Rezende Garcia-Reis
Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo compreender e analisar o trabalho docente para o ensino da leitura no contexto da formação inicial de professores. À luz da perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2015; MACHADO, 2002), em diálogo com princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) e considerando a importância do ensino da leitura (KLEIMAN, 2008, 2011; CAFIERO, 2005; SOLÉ, 1998), procuramos analisar o trabalho de ensino de propostas teórico-metodológicas relacionadas à leitura, de uma professora formadora do curso de Pedagogia. Os dados revelam que a professora formadora tem uma grande autonomia nas escolhas das estratégias metodológicas; a aula de ensino da leitura acontece concomitantemente com a aula de leitura, demonstrando comprometimento com a implementação de práticas docentes de educação linguística.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Formação inicial. Formação pela linguagem. Ensino de leitura.

THE RESULTING AND REAL WORK OF AN EDUCATOR TEACHER IN THE PEDAGOGY COURSE

Abstract: The main objective of this article is to understand and review a teacher's work in the teaching of reading in the context of initial teacher education. Based on the theoretical-methodological perspective of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2015; MACHADO, 2002), in dialogue with the principles of Clinical Activity (CLOT, 2007) and considering the importance of teaching reading (KLEIMAN, 2008, 2011; CAFIERO, 2005; SOLÉ, 1998), we sought to review the work of teaching reading-related theoretical-methodological proposals of an educator teacher in the Pedagogy course. These data reveal that an educator teacher has great autonomy in the choice of methodological strategies; the reading teaching class takes place concurrently with the reading class, demonstrating commitment to the implementation of teaching practices in language education.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Initial education. Language-based education. Reading teaching.

Introdução

O presente artigo é um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, e inscreve-se no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008; 2015; MACHADO, 2007a; 2007b) em diálogo com princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010).

A dissertação, que deu origem a este artigo, procurou – partindo das três faces de análise do trabalho propostas por Machado (2002) (trabalho prescrito; trabalho planejado e trabalho realizado) e ainda do trabalho real, considerado a partir do conceito de atividade real de Clot (2007) como aquilo que não se faz, que não se pode fazer ou que se queria fazer – analisar o trabalho para o ensino da leitura de uma professora formadora do curso de Pedagogia de uma universidade pública. Devido aos limites deste texto, apresentaremos aqui as análises empreendidas a partir do trabalho realizado e real da professora formadora para o ensino da leitura. Para a realização da pesquisa, as aulas de um semestre letivo da disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos em Português, de 60h, foram acompanhadas; além de efetivadas várias conversas com a professora formadora e de uma entrevista semi-estruturada ao final do semestre. Este artigo apresenta a seguinte configuração: uma breve defesa de uma formação pela linguagem; a concepção de leitura em que nos apoiamos; a análise do trabalho realizado a partir da inserção no campo de pesquisa; a análise do trabalho real da professora formadora a partir dos diálogos e da entrevista e, por fim, as considerações finais.

Formação pela linguagem

Em uma pesquisa feita sobre o currículo dos cursos de formação inicial de diversas licenciaturas,

dentre elas a graduação em Pedagogia, Gatti e Nunes (2009) sinalizam que o currículo efetivamente desenvolvido tem uma característica fragmentária, com um conjunto de disciplinas muito disperso e que comumente não há articulações entre as disciplinas. As autoras chamam atenção para o fato de que a escola – uma instituição social e de ensino – é um termo praticamente ausente nas ementas dos cursos analisados, o que leva a uma formação abstrata e pouco associada ao principal contexto no qual o professor irá atuar. A pesquisa revelou ainda que as disciplinas possuem uma abordagem mais genérica e não são associadas às práticas educativas.

Compreendemos os dados dessa pesquisa como um desafio a ser enfrentado. Se grande parte dos egressos de um curso de Pedagogia irá atuar como professores nas escolas, um curso de formação inicial deveria, necessariamente, dar a base necessária para que os estudantes tenham condições de trabalhar na profissão escolhida. Porém, como podemos observar, através da pesquisa referida acima, a formação inicial para a docência não está correspondendo a essa expectativa.

Assim, Silva (2016) defende a necessidade de se familiarizar os graduandos com as práticas de reflexão sobre/na ação profissional em sala de aula. Para o autor, os exercícios de escrita e reflexão elaborados pelo professor sobre sua prática profissional, suas aulas, suas escolhas didático-metodológicas se fazem necessários, para que ele consiga articular efetivamente a teoria e a prática. Corroborando essas afirmações, Garcia-Reis e Magalhães (2016, p. 35) reafirmam a

[...] importância das experiências de escrita na formação inicial de professores, enfocando a relação do processo de escrita de gêneros com o exercício profissional de docência em Língua Portuguesa (LP) como língua materna na escola básica. [...] é pela apropriação dos gêneros textuais que se possibilita aos sujeitos produzirem discursos situados em contextos diversos.

De acordo com Dolz e Gagnon (2015, p. 53), “Os gêneros (...) são, ao mesmo tempo,

objeto de ensino e ferramenta de aprendizagem”. Dessa forma, consoante com as orientações de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que prescrevem o ensino de língua portuguesa a partir do ensino dos gêneros textuais, defendemos que o trabalho com os gêneros textuais é de extrema importância também na formação inicial do futuro professor. Bronckart e Bulea (2015, p.20) destacam que “Uma formação dos professores com base na genericidade seria ocasião de lhes fazer compreender a sócio-historicidade e a dinâmica que caracterizam tanto os gêneros textuais quanto os procedimentos de etiquetagem, de conhecimento e de ensino que lhes são aplicados”.

Atualmente, defende-se que o ensino de Língua Portuguesa, na escola básica, seja feito através dos gêneros textuais. Para Dolz e Gagnon (2015), que se interessam pelos gêneros como objetos de ensino-aprendizagem, como práticas de linguagem significantes, socialmente reconhecidos e orientadores das atividades de ensino:

O gênero orienta não só as atividades e as estratégias de leitura e escrita do aluno, mas também permite o desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas em função dos conhecimentos existentes sobre as estratégias utilizadas pelos leitores e escritores iniciantes (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 38).

Nesse sentido, concordamos com Garcia-Reis (2017) quando ela afirma que se os estudantes das licenciaturas não passarem por experiências de ensino e aprendizagem que se pautam no uso e na reflexão das características da nossa língua, existe um risco desses futuros professores não saberem lidar com as prescrições atuais para seu trabalho, desenvolvendo práticas educativas distantes das contidas pelos documentos prescritivos. Defendemos, assim, a necessidade de uma aproximação maior entre a universidade e a

escola, além da familiarização dos graduandos com experiências de ensino e aprendizagem pautadas no uso e na reflexão das características da nossa língua e da linguagem.

Dessa forma, torna-se de extrema relevância o trabalho com os gêneros textuais na formação inicial do futuro professor, pois, como destaca Silva (2016), a prática pedagógica dos professores universitários nos cursos de licenciaturas influencia o trabalho pedagógico do futuro professor. Ou seja, é relevante, na formação do professor, que ele seja capaz de atualizar, a partir das práticas sociais, seus conhecimentos sobre o funcionamento dos gêneros como aqueles que orientam a prática de produção textual de seus alunos (KLEIMAN, 2008). Para Kleiman (2008, p. 508), “a estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência, tem se mostrado eficiente e relevante na formação de professores, fornecendo um modelo que pode, depois, ser recontextualizado pelo professor na sua esfera de atividade, do ensino escolar”.

Considerando que a escrita está presente em todos os lugares da universidade, e também da sociedade, defendemos que a formação do professor de língua materna deve ser “*para e pela escrita*”, e arriscamo-nos a dizer que conjugada com a escrita está a leitura, duas práticas de linguagem indissociáveis. Compreender não só como se dão as atividades de escrita e as de leitura na vida social, acadêmica e profissional, mas também os processos de ensino e aprendizagem dessas práticas, são capacidades imprescindíveis para o profissional docente. Nesse sentido, defendemos aqui uma formação docente pelas práticas de linguagem, em que futuros professores possam ler e escrever sobre as experiências docentes observadas e também sobre as suas, de modo a vivenciarem experiências semelhantes àquelas que mais tarde vão propor aos seus alunos.

A leitura na perspectiva dos multiletramentos

O texto escrito é um elemento presente em diferentes esferas da vida cotidiana. Ele exerce atualmente um papel central em nossas vidas, por isso o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita ser considerado fundamental para que exerçamos um papel ativo e transformador em nossa sociedade. Conseqüentemente, um dos grandes desafios da escola, e também do professor, está relacionado ao ensino da escrita e da leitura.

Na aquisição da linguagem escrita, a alfabetização e o letramento estão inevitavelmente ligados entre si. Segundo Tfouni (2006), a alfabetização é a aquisição da escrita por um indivíduo. Em geral, esse processo ocorre como consequência da escolarização. A alfabetização está fortemente ligada com a instrução formal, porém, não é um fim em si mesma, trata-se de um processo. Tfouni (2006, p. 15) enfatiza ainda que “[...] a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante”.

Magalhães e Cristovão (2018) ressaltam que, de acordo com estudos realizados nas últimas décadas, não há consenso entre as várias teorias e concepções de letramento. Street (2014) afirma que as práticas letradas são específicas e de acordo com seus contextos, assim, não existiria apenas um letramento, e sim, letramentos. O autor reconhece a existência de uma multiplicidade de práticas letradas, uma vez que os usos sociais da escrita e da leitura estão entrelaçados nas estruturas de poder das sociedades. Magalhães e Cristovão (2018) asseguram que o autor acima referido estuda letramentos com o olhar das construções culturais, que estão sempre suscetíveis a mudanças no tempo e no espaço. Nesse raciocínio, “[...] o letramento

está altamente impregnado de valores culturais e ideologia, atribuídos pelos sujeitos envolvidos nos contextos diversos” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 62).

Rojo (2012) já pontua a diferença entre os termos letramentos e multiletramentos. Para a autora, o primeiro apenas aponta para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, já o segundo termo aponta para a multiplicidade cultural das populações e também para a diversidade semiótica de constituição dos textos pelos quais as populações se comunicam e se informam. Em 1996, um grupo de pesquisadores dos letramentos, reunidos em Londres, publicaram um manifesto afirmando a necessidade de a escola assumir os novos letramentos que vinham surgindo na sociedade. Rojo (2012) afirma que o grupo

[...] também apontava para o fato de que essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: *multiletramentos* (ROJO, 2012, p. 12-13, grifo da autora).

A autora destaca que os estudos são consensuais em afirmar algumas características importantes dos multiletramentos: i) são interativos; colaborativos; ii) “eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); iii) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2012, p. 23).

Rojo e Barbosa (2015) destacam que o mundo mudou muito, não apenas devido ao surgimento das novas tecnologias, mas com seu auxílio. Surgem novas formas de se comportar, de

se relacionar, de ser, de aprender, de se informar. “Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116). No que se refere às mudanças em textos, Oliveira e Szundy (2014, p. 191) afirmam que se tornam “[...] cada vez mais presentes textos cuja materialidade emerge hibridizada, invadida por imagens, som e movimento, intercalados com a escrita gráfica clássica, configurando os chamados textos multimodais”. Assim, podemos caracterizar a leitura também como sendo multimodal, lemos gestos, imagens... “Ler envolve uma situação comunicativa na qual há um autor, um leitor, um texto (ou múltiplos textos), um contexto e um ou mais objetivos para o ato da leitura. Cada ato de leitura é diferente e requer que o texto seja abordado de formas diferentes” (COSCARELLI, 2016, p. 69).

Dessa forma, a partir da premissa de que uma formação multiletrada é indispensável para que o indivíduo haja com autonomia em uma sociedade, é de extrema importância que ele saiba ler, que ele entenda e desenvolva capacidades de leitura. Nesse sentido, em conformidade com uma concepção de língua como interação entre falantes, a leitura é entendida aqui como

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (ELIAS; KOCH, 2007, p. 11).

A concepção de leitura que defendemos é aquela da leitura como um ato social, em que o leitor não é um mero receptor daquilo que está lendo, ao contrário, ele participa ativamente na construção do sentido do texto. Também para Cafiero (2005), a leitura pode ser considerada uma atividade cognitiva e social. Cognitiva na medida em que podem ser ensinadas estratégias que

ajudem o leitor a ler melhor, e ao mesmo tempo social porque pressupõe necessidades e objetivos determinados na interação. A autora acredita que as exigências atuais são de um sujeito capaz de ler e escrever diversos textos que são importantes em suas práticas sociais, incluindo aquelas realizadas de modo virtual e tecnológico.

Nesse viés, na tentativa de se formar cidadãos com condições de atuar nos tempos e espaços além da escola, acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais possibilita ao aluno a alfabetização e o letramento, além da busca pelo conhecimento por conta própria. No ensino de língua e linguagem por meio de práticas sociais relevantes, os alunos são estimulados a serem autônomos, a pesquisarem em toda a variedade de fontes existentes, principalmente a escrita, e, com isso, são capazes de interagir nas diversas situações de comunicação, as quais são expostos no cotidiano.

Dolz e Gagnon (2015) apontam as principais vantagens em ensinar através dos gêneros: o trabalho com os gêneros facilita a organização do desenvolvimento dos conteúdos a serem ensinados; é preciso se considerar as práticas sociais de referência e trabalhar a partir das representações sociais coletivas veiculadas através dos gêneros. De acordo com esses autores, “o gênero orienta não só as atividades e as estratégias de leitura e escrita do aluno, mas também permite o desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas em função dos conhecimentos existentes sobre as estratégias utilizadas pelos leitores e escritores iniciantes” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 38).

Cristovão (2015) também ressalta a importância do ensino dos gêneros textuais e, além disso, o ensino da leitura por meio dos gêneros. A autora defende que

Se o uso da linguagem é organizado pelos gêneros, *consideramos que o ensino de leitura organizado em função da aprendizagem de diferentes gêneros deve ser levado em todas as suas consequências.*

Assim, consideramos que o ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do gênero como instrumento, orientando esse processo para a compreensão das inúmeras situações de ação de linguagem associadas aos gêneros textuais (SCHNEUWLY 1994; MACHADO, 2000). Assim, o aluno estaria envolvido na aprendizagem de capacidades de linguagem específicas para cada situação (CRISTOVÃO, 2015, p. 49, grifo nosso).

Porém, ao introduzirmos os gêneros textuais nas escolas, necessariamente o transformamos em um gênero escolar, isto é, em uma variação do gênero de origem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). No quadro do ISD, esse movimento é chamado de transposição didática, isto é, os gêneros textuais, a leitura e a escrita, são saberes que devem ser ensinados e, para isso, sofrem transformações. Machado (2007a) define transposição didática “[...] como um conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes” (MACHADO, 2007a, p. 28).

Assim, defendemos que a leitura deve ser ensinada, e, ainda, que o ensino da leitura por meio dos gêneros deve ser tematizado na formação inicial. É preciso formar os futuros professores para que eles saibam realizar a transposição didática e trabalhar com os gêneros textuais em suas aulas. Na seção seguinte, apresentaremos a análise da face do trabalho realizado de uma professora formadora em relação ao ensino da leitura.

Trabalho realizado

Nesta seção iremos trazer as discussões sobre o trabalho realizado, por tratar-se do “[...] conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação [...]” (MACHADO, 2002, p. 41). Assim, para conseguirmos analisar essa face do trabalho da professora formadora, acompanhamos as aulas da docente ao longo de todo o semestre letivo, na disciplina obrigatória de Fundamentos Teórico-metodológicos de Português, de carga-horária de 60h, no curso diurno de Pedagogia de uma universidade pública federal. Fizemos registros escritos em um caderno de anotações para posterior análise, denominados por nós de Diários de campo e organizados por data. Bronckart (2008, p. 127) pontua que:

A análise das condutas verbais e não verbais dos actantes observados nos permite mostrar a complexidade das situações de trabalho e das interações que nelas se desenvolvem e, eventualmente, pode nos permitir identificar segmentos da atividade que mostram o poder que os actantes têm de intervir sobre (e de modificar) os processos em curso.

Na primeira aula assistida, destacamos o seguinte trecho do diário de campo:

A professora pegou um livro de literatura emprestado e explicou que não se começa a ler sem antes trabalhar a capa, a sinopse, levantar os conhecimentos prévios das crianças (deu exemplo: você acha que esse livro vai contar sobre o quê? Você conhece histórias sobre elefantes? Já viu livros como este?). Reforçou que as atividades linguísticas devem ser trabalhadas sempre a partir do texto que você está trabalhando.

Diário de campo 18/03/2019

Verificamos que a professora trouxe para o contexto da formação modos, vivências, práticas do ensino da leitura para o futuro professor, exemplo de como ele poderá futuramente proceder em sua sala de aula. Ao mostrar claramente aos discentes como pode ser feito, as perguntas a serem realizadas e explicitar que com isso eles estarão levantando os conhecimentos prévios das crianças, a professora formadora chama a atenção dos estudantes para a necessidade de se ensinar a ler, de que a leitura é um objeto de ensino-aprendizagem. O modo como ela conduziu essa aula nos dá indícios de que ela adota uma concepção interacionista de linguagem. Sabemos que a linguagem é que organiza o pensamento, logo, aquilo que ela fala é uma afirmação daquilo que ela acredita. Solé (1998) ressalta a importância de se incentivar e auxiliar as crianças a atualizarem os conhecimentos prévios necessários para o entendimento do texto que será lido. A professora formadora conduziu a aula em uma perspectiva da vivência, formando professores para o ensino da leitura, suas aulas não são apenas teóricas, ela tem a preocupação com a prática, entrelaçada à teoria.

Em outra aula, a professora formadora estava discutindo sobre o porquê de se ensinar a Língua Portuguesa a partir dos gêneros e tipos textuais. Ela entregou aos discentes um texto chamado “Pensamentos de uma ‘correria’” e ressaltou, conforme o diário do dia 15 de abril:

O que vamos fazer aqui agora é o que vocês farão com as crianças quando estiverem trabalhando com elas, vamos ler e fazer a análise linguística! Quando eu estiver fazendo a aula de leitura, a partir dos gêneros textuais, eu tenho que pensar no conteúdo temático; na estrutura composicional e no estilo. Agora vamos ler o texto para vocês verem como deve ser feito com as crianças.

Fala da professora formadora aos alunos - Diário de campo 15/04/2019

Em seguida, a professora fez as seguintes perguntas: “Qual gênero textual é esse? Em que suporte ele foi veiculado?”. Ela mencionou que são perguntas que devem ser feitas às crianças antes de começar a leitura do texto e ainda disse que a leitura pode ser feita de várias formas: lendo tudo e depois voltando para analisar as partes ou lendo aos poucos e fazendo paradas para pequenas análises. Durante a leitura, a formadora questionou por que “correria” estava entre aspas, orientou os discentes a marcarem as palavras que nos dão noção do estilo linguístico empregado no texto e disse que eles podem orientar que as crianças façam isso e que também podem falar com as crianças que os significados das palavras podem ser inferidos pelo contexto. Após a leitura, a professora fez mais alguns questionamentos: “qual é o gênero textual então? Qual a finalidade já que é um artigo de opinião? Quem é o autor? A quem se destina? Qual é o conteúdo temático? Qual a estrutura do texto? Como percebemos a marca de estilo? Vocês marcaram? As gírias mostram que a linguagem é de algum grupo específico, uma linguagem informal?”

Ao conduzir a aula dessa maneira, acreditamos que a professora está buscando formar professores capazes de adotar posturas inovadoras, de criar situações-problema de leitura, de abrir espaços de pesquisas na cultura escrita, de escolher procedimentos que favoreçam o trabalho individual e coletivo de interpretação e compreensão de textos (BUTLEN, 2016).

O 10º encontro com a turma foi aquele em que se começou a discutir especificamente o ensino da leitura. A professora colocou no quadro e projetou:

- Ensino da leitura;
- Leituras básicas: 1) Napolini; 2) Delmanto.
- * Projetado:
 - Lemos diversos textos escritos em nosso dia a dia?
 - Para que serve a leitura?
 - O que lemos?
 - O que faz o leitor durante a leitura?
 - Lemos de modos variados?
 - Lemos para interagir com quem?

Diário de campo 20/05/2019

A professora formadora foi conversando com os alunos sobre as questões acima expostas e ainda ressaltou a importância de se realizar perguntas antes, durante e após a leitura. Disse que o objetivo é fazer com que a criança monitore o que ela está fazendo e que para isso é necessário que o professor pontue com as crianças o que será feito, defina para elas quais são os objetivos da leitura. Ainda nessa aula, a professora projetou e discutiu com os alunos sobre os diferentes objetivos da leitura e destacou que existem vários, como: interagir a distância; imergir no imaginário; ampliar conhecimentos; apoiar a memória; nos divertir; nos movimentarmos na cidade; obter informações ou dar informações; compartilhar um texto com um auditório; seguir instruções; revisar um texto. Mais adiante, ela perguntou aos discentes: “É preciso ensinar a ler?” e, em seguida, respondeu: “É claro!”.

Após esse momento, a docente projetou algumas finalidades/propósitos de leitura e foi relacionando-os com os campos de atuação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-BRASIL, 2017). Mostrou os campos de atuação no projetor e disse que os gêneros do campo artístico-literário têm a finalidade de divertir, fruir, promover encantamento. Já os gêneros do campo da vida cotidiana, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pública, são lidos com o objetivo de nos organizar, informar e estudar. A professora ressaltou que cada um dos gêneros tem estruturas composicionais que requerem estratégias distintas e continuou projetando as informações abaixo:

* Na realização do trabalho ativo de compreensão de textos, o leitor lança mão de 3 principais conjuntos de saberes:

- Primeiro: o conhecimento prévio (o que eu sei sobre esse texto)
- Segundo: as habilidades de fluência em leitura
- Terceiro: as estratégias de compreensão leitora, por meio das quais o leitor busca alcançar os propósitos que o orientaram em direção ao texto (como, por exemplo, estudar, informar-se...)

* Estratégias cognitivas (inconscientes)

* Estratégias metacognitivas (conscientes)

- Antes da leitura - Durante a leitura - Após a leitura

Diário de campo 20/05/2019

Em seguida, a professora formadora entregou o texto “A leitura em sala de aula”, escrito por Dileta Delmanto¹, mencionou que tinha mandado o texto pelo *Whatsapp* e pedido sua leitura prévia. Ela foi destacando alguns pontos do texto, sobre as estratégias metodológicas de promover a leitura antes, durante e após essa atividade, ressaltando que os professores têm obrigação de ensiná-las e solicitando que os alunos vissem as habilidades na BNCC que propõem o ensino das estratégias de leitura e trouxessem na próxima aula.

Após retornarmos de um breve intervalo, a formadora organizou algumas carteiras em círculo, colocou alguns livros de literatura sobre elas e pediu para que três estudantes escolhessem um livro, dessem uma olhada/lida nele, pois iriam apresentá-lo para o restante da turma. Enquanto isso, ela entregou para os outros estudantes ¼ de folha de ofício, contendo um quadro intitulado “Comportamentos Leitores nas Rodas de Leitura Literária” e treze perguntas em que eles deveriam marcar sim ou não. Os alunos que apresentaram não tiveram acesso a esse quadro antes de apresentar e a formadora também deixou livre a forma de apresentação do livro literário. Após as três apresentações, a professora foi lendo e discutindo com a turma as treze questões e ressaltou que os comportamentos leitores precisam ser ensinados para as crianças a partir dos questionamentos feitos a elas.

Para mostrar como ensinar inferência, a professora entregou o texto “Alerta: Os Recifes de Coral poderão desaparecer” e uma folha com o título “Fazendo inferências” com algumas afirmações sobre o texto para marcarmos se poderíamos inferir aquela informação ou não, por que e justificar com fragmentos do texto. Por exemplo, a primeira afirmação era a de que “Os recifes de coral desaparecerão em 30 anos”, a partir

da qual a formadora chamou atenção para o verbo, ressaltando que a notícia informa que poderão desaparecer, e não afirma de modo assertivo, portanto, não podemos inferir que eles de fato desaparecerão.

A formadora entregou ainda: (i) duas folhas com exemplos de materiais que eles podem fazer e entregar para seus futuros alunos; (ii) um quebra-cabeça, que ela ressaltou que deve ser entregue antes de começar o trabalho com inferências, antes da leitura dos textos; e (iii) uma folha com fichas contendo algumas estratégias de leitura, que a professora disse que podem ser fixadas no mural da sala, ou cada criança pode ter seu “kit”. Ela ainda comentou que não é necessário trabalhar com todas as estratégias em todos os textos, mas devemos deixar claro para os alunos qual será o nosso foco; disse que podem ser construídos jogos, como memória, baralho e quebra-cabeça, a fim de contribuir com o processo de compreensão.

Essas descrições mostram que a professora formadora tem consciência de que as estratégias de leitura devem ser ensinadas, de que é necessário apresentar aos discentes como fazer isso, pois, são as vivências com os modos de fazer que darão a eles diferentes recursos, modelos de um agir futuro (CLOT, 2010).

Na aula seguinte, que foi o 11º encontro com a turma, a professora entregou mais um material que pode ser utilizado com as crianças em um agir profissional futuro: um plano de aula de leitura a partir do texto “Não se embanane”, da Revista *Recreio*. Em seguida, entregou um trecho da BNCC sobre o Eixo Leitura e um recorte do quadro de habilidades da BNCC, e começou a discutir com os alunos, com apoio de slides, os modos de ler. A formadora destacou: 1) Leitura autônoma; 2) Leitura colaborativa; 3) Leitura programada/compartilhada; 4) Leitura em voz alta pelo professor e 5) Leitura de escolha pessoal. Apresentou ainda

¹ Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-leitura-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 27 out. 2021.

dois slides sobre fluência em leitura e destacou que são práticas que também precisam ser ensinadas.

Como mais um exemplo de atividade que pode ser realizada com as crianças, a docente distribuiu livros de literatura entre os alunos, solicitou que sentassem em dupla, e entregou o sussurrofone. O sussurrofone é um objeto feito de tubo de PVC e faz a vez de um telefone de brinquedo para ajudar no desenvolvimento dos alunos no momento da leitura e no reconhecimento sonoro daquilo que se está lendo.

Com tais análises, podemos verificar que a atividade do trabalho é realmente “mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social” (MACHADO, 2007b, p. 91). O principal instrumento do trabalho da professora formadora é o texto, ela mesma, em uma de suas aulas, afirmou: “o texto é o ponto de partida para o ensino de língua, temos certeza e clareza disso” (Diário de campo, 08/04/2019). Ela utiliza textos de diferentes gêneros textuais e de diferentes campos de atuação, de acordo com o que preveem os principais documentos prescritivos do trabalho do professor de educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), na qual é prevista “[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos aos seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividade de leitura” (BRASIL, 2017, p. 65).

As aulas observadas de formação para o ensino da leitura evocam o tempo todo uma perspectiva conceitual de leitura e ao mesmo tempo uma perspectiva prática, de colocar os estudantes em formação em contato com atividades práticas que lhes darão possibilidades de realização do

trabalho, não no sentido de aplicação, mas de (re)construção das suas práticas profissionais respaldada em sua formação. Acreditamos que o trabalhador vai dando continuidade à sua formação quando começa a utilizar, do seu jeito, os instrumentos que os outros haviam utilizado com ele (CLOT, 2010). O que notamos é que a professora formadora oferece instrumentos o tempo todo, assim, “Sozinho e de outro modo, ele (indivíduo) faz o que havia experimentado, em primeiro lugar, com os outros ao encontrar-se com eles ‘uma cabeça acima de si mesmo’ em uma zona de desenvolvimento potencial” (CLOT, 2010, p. 61).

Especificamente em relação ao ensino da leitura, Butlen (2016), em uma pesquisa realizada na França, concluiu que a internet, os espaços de leitura e as bibliotecas criadas no país, alargaram as possibilidades de leitura, porém não garantiram a proficiência dos leitores. O autor destaca ainda que aconteceu o mesmo em vários outros países, inclusive no Brasil. Butlen (2016) pondera que

[...] a melhoria da oferta de livros é indispensável, revelando-se condição muito favorável e absolutamente necessária em todos os lugares, mas não é uma condição suficiente para se formar um leitor competente. A crença de muitos mediadores não foi sempre bem assim. Subestimou-se um fator que se afirma determinante, a saber, a necessidade de se articular a posse de livros com o desempenho, de um lado, e, por outro, certo conhecimento das estratégias de leitura. Se não se articularem os resultados, performances e competências padecem (BUTLEN, 2016, p. 24).

O autor ainda destaca a importância de se explicitar para todos os envolvidos com o ensino como desenvolver as estratégias de leitura que, segundo ele, são ensináveis. Solé (1998, p. 70) também afirma que as estratégias de leitura são procedimentos e que estes são conteúdos de ensino, portanto, [...] é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem,

nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”.

Ressaltamos que foi de extrema importância acompanhar todas as aulas da professora formadora e não somente aquelas cujo conteúdo principal seria o ensino da leitura. Isso porque a professora abordou o ensino da leitura – estratégias metodológicas, estratégias de compreensão, fluência, entre outros aspectos – em diferentes aulas e de modo articulado a diferentes unidades temáticas. Nossa análise do trabalho realizado para o ensino de leitura demonstra que a professora busca contextualizar sua atividade docente com as demandas de ensino deste eixo presentes, sobretudo, em documentos oficiais que balizam o sistema educacional brasileiro, com ênfase à BNCC. Porém, a professora não propõe o ensino a partir dos multiletramentos, uma vez que ela não utiliza textos multimodais, o que demonstra uma lacuna em relação à contemporaneidade, já que a tecnologia está inserida em diferentes campos de atuação do futuro professor.

Trabalho real: os diálogos com a trabalhadora

Apresentaremos agora a análise da face do trabalho real, uma vez que, acreditamos, assim como Clot (2010, p.103), que “[...] não há convergência entre atividade realizada e atividade real”. Ainda de acordo com esse autor,

[...] o real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 104).

De acordo com Clot (2007), a explicação daquilo que se faz (ou não), remete ao real. A partir do momento que começamos a refletir sobre o

nosso trabalho, a explicá-lo, o compreendemos melhor e temos condições de transformá-lo. Assim,

[...] a análise do trabalho é inseparável da transformação deste último, uma vez que faz existir de outra maneira, em seu próprio sistema de referência, aquilo que existia antes dela, no sistema de referência dos atores. [...] Nem explicação externa dada pelo pesquisador, nem simples descrição do vivido pelo sujeito, a análise associa explicação e compreensão quando a mesma atividade é re-descrita num novo contexto. A “boa” descrição é a re-descricao. Realizada em colaboração entre o pesquisador e os trabalhadores envolvidos, ela fornece muitas vezes a explicação esperada (CLOT, 2007, p. 130-131).

Dessa forma, destacamos que o que nos propomos a pesquisar não é algo pronto e acabado, está sempre em (re)construção, se modificando. E esse trabalho real não é diretamente observável, é necessário provocar o diálogo, a interação, para se ter acesso a ele, e só temos acesso ao trabalho real através do realizado, uma vez que os diálogos têm como fundamento o trabalho realizado, observado por nós, como pesquisadoras observadoras (CLOT, 2010). Portanto, apresentaremos em seguida trechos dos diálogos com a professora formadora no que diz respeito ao seu trabalho para o ensino da leitura. Esses diálogos aconteciam ora antes das aulas, ora após as aulas, nos intervalos, ou ainda enquanto os alunos faziam alguma atividade. Os mesmos não foram gravados, eram feitas anotações detalhadas logo após essas conversas. Sabemos também que o diálogo “[...] está sempre repleto de possibilidades não realizadas” (CLOT, 2010, p. 230), isto é, as respostas ou reflexões feitas pela formadora são parte de várias outras em que ela poderia ter verbalizado.

Após a primeira aula que assistimos, cujo conteúdo não era especificamente o ensino de leitura, a professora formadora perguntou novamente sobre o que era a pesquisa. Após uma nova conversa, ela questionou se em sua aula ela havia falado sobre leitura. Respondemos que sim, quando ela, na frente da sala, pegou um livro de

literatura infantil e foi demonstrando como a leitura daquele livro poderia ser realizada e também ao passar um vídeo de uma professora trabalhando com diferentes gêneros textuais, ela foi apontando estratégias metodológicas utilizadas pela docente do vídeo para ensinar a ler. Podemos inferir que a professora se viu em uma situação de conflito, este entendido aqui como “[...] toda e qualquer tensão entre pessoas em um processo de interação social [...] (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 27)”. Ela estava de certo modo tensa, preocupada em saber se estava atendendo às questões de pesquisa.

Já na segunda aula, durante o intervalo, a professora formadora perguntou novamente se ela tinha falado sobre leitura até aquele momento, assumindo um desejo de pensar sobre o que ocorrera e ouvir a pesquisadora que ali estivera presente. Em um momento da aula ela pediu para que os alunos lessem um capítulo de um livro e relacionassem com o conteúdo de um *site*. Explicamos que ela não disse claramente para eles (até porque não era esse o objetivo da aula), mas é algo que os discentes podem vir a usar com seus alunos futuramente, ensiná-los a relacionar um texto a outro. A formadora então disse que poderia passar a dizer isso claramente aos alunos, ou seja, aproveitar uma situação de sala de aula para destacar as escolhas e encaminhamentos didáticos feitos por ela, que mais tarde poderiam também ser escolhidos pelos atuais licenciandos. Há indícios de que depois desse diálogo a docente realmente começou a sinalizar aos estudantes mais claramente as atividades e perguntas que eles poderiam fazer também para as crianças (conforme já descrito na seção de análise do trabalho realizado). Assim, acreditamos que

Ao transformar-se em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam. A linguagem, graças à qual o sujeito se dirige ao interlocutor na troca que constitui o comentário sobre sua atividade, retorna para o objeto analisado os efeitos dessa troca. [...] Graças à linguagem dirigida ao outro, o sujeito realiza, no sentido

pleno do termo, suas atividades. Assim, sua “realização” é determinada pelo contexto em que elas são mobilizadas. O número de contextos será a condição de outras tantas “realizações” possíveis, fontes potenciais de novos desenvolvimentos ou de impedimentos imprevistos (CLOT, 2010, p. 209).

Na quarta aula, a professora formadora discutiu com os alunos sobre a produção de textos escritos. Ao final, ela nos relatou: “eu ia começar a discutir o eixo da leitura, mas acabou que mudei porque esse assunto eu nado de braçada, aí deixei a leitura pra depois mesmo”. Percebemos, através dessa fala da formadora, como a atividade docente é realmente prefigurada pelo próprio trabalhador, pois como afirma Machado (2007b), o trabalhador está sempre reelaborando e construindo prescrições para seu próprio trabalho, considerando, inclusive, seus próprios limites físicos e psíquicos.

Outro exemplo desses momentos de escolha e replanificação aconteceu na aula seguinte, em que o assunto ainda era produção de textos escritos. Ao final, a professora formadora veio conversar e reclamou que os alunos não estão lendo os textos enviados por e-mail e que na faculdade não tem mais local para tirar xerox. Indagamos se o texto que ela havia trabalhado na aula estava citado na folha entregue aos alunos no primeiro dia, com a ementa, as unidades e as referências, e ela disse que não sabia, que não se lembrava ao certo quais os textos havia escolhido. Em seguida, informou-nos que na próxima semana começaria a discutir sobre leitura e perguntou se o CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem – Universidade Federal de Pernambuco) também teria material sobre leitura e se conhecíamos. A resposta foi sim, que era um material bom, com uma linguagem acessível assim como o da linguista Angela Kleiman (a resposta foi relacionada aos livros dessa autora que ela havia colocado na folha entregue aos alunos). A formadora não concordou com essa opinião, dizendo que os textos da Kleiman podem ser fáceis para nós e não para os discentes.

Algo relevante que podemos destacar aqui é a preocupação da formadora com a aprendizagem dos licenciandos, o que se torna evidente a partir de nossas conversas, em que ela questiona como avaliamos a participação dos alunos e a compreensão que estão tendo das aulas de um modo geral. Percebemos com isso que ela se avalia e se preocupa se os alunos estão compreendendo, estão conseguindo acompanhar as aulas, com isso, ela está também refletindo sobre seu próprio trabalho e o modificando a todo momento. Essa preocupação da formadora, mais uma vez, vai ao encontro do que Machado (2007b) afirma sobre a atividade docente ser conflituosa, pois o trabalhador deve (re)direcionar seu agir em diferentes situações, considerando o agir dos outros envolvidos, nesse caso, os discentes.

Na aula subsequente, a que ela escreveu 10º encontro no quadro, a formadora começou a falar sobre o ensino da leitura e ao final nos perguntou como tinha sido. Dissemos que foi uma ótima aula, que ela traz muitos exemplos práticos e que havíamos gostado do exemplo relacionado à inferência. A professora disse que tem que trazer, se não, não acontece a transposição didática. Ressaltamos a sua criatividade e ela nos responde “tem que ser, mas que dá um trabalhão!” Percebemos que a formadora tem clareza de seus objetivos, da leitura como processo de ensino-aprendizagem, e da importância de levar exemplos práticos para os discentes. De acordo com Garcia-Reis (2017, p. 254),

[...] não será um ensino transmissivo e conteudista que levará ao alcance de novas capacidades linguísticas aos alunos, mas uma proposta de ensino a partir da qual o professor conduza um processo de contato, reflexão e uso de objetos textuais, com os quais os alunos poderão interagir e também comunicar-se com os outros sujeitos ali demandados – presentes fisicamente ou não – para a efetivação de vivências de uso e aprendizagem linguística.

No 11º encontro com a turma, último em que foi trabalhado especificamente o eixo da leitura,

a professora formadora relatou que está muito cansada, que procurou saber e que só faltam 3 anos para ela se aposentar. A formadora mencionou que estava dando quatro disciplinas, sendo uma na UAB (Universidade Aberta do Brasil, que oferece também o curso de Pedagogia a distância) e que é muito diferente e dá muito trabalho. Podemos observar o quanto a professora formadora está cansada e, a partir do que Amigues (2004) afirma, que o esgotamento do professor está também ligado à especificidade de sua atividade, já que

o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições (AMIGUES, 2004, p.49).

Embora ela relate o cansaço e nós percebamos isso em suas falas, suas aulas não demonstram diretamente essa condição, uma vez que há uma variedade de propostas metodológicas, uma oferta de textos e materiais que revela prática de pesquisa e engajamento com a formação de futuros professores, práticas avaliativas e apoio da docente na elaboração das atividades pelos alunos, em atendimentos a pequenos grupos e em horários diferenciados das aulas, dentre outros aspectos.

Para complementarmos nossa análise, a seção a seguir trará outros dados sobre o trabalho real e sobre as dimensões do trabalho do professor, a partir da entrevista realizada com a professora formadora.

Trabalho real: a entrevista com a formadora

A análise da entrevista realizada com a professora formadora será feita a partir de SOTs e STTs, uma vez que essa metodologia nos permite

categorizar os dados e relacionar temas, tópicos e subtópicos (MAGALHÃES; BARBOSA; 2018). Ressaltamos que os SOTs (Segmentos de Orientação Temática) são temas produzidos preferencialmente pelo entrevistador e os STTs (Segmentos de Tratamento Temático) são falas do entrevistado em resposta a alguma questão, a um SOT (BULEA, 2010). Assim, ao pensar as questões que seriam feitas à professora formadora, e partindo da concepção de que o trabalho docente mobiliza integralmente o professor em diferentes situações, como a de planejar, a de dar aula e a de avaliar (MACHADO, 2007b), definimos, a princípio, esses três SOTs: planejamento, aula e avaliação. Porém, no decorrer da análise dos dados, chegamos à conclusão de que a situação da aula já estava sendo contemplada na análise do trabalho realizado e durante a entrevista quando a formadora fazia alguma menção à aula, era em um aspecto que já fora considerado na análise do trabalho realizado, ou ela se voltava a algum aspecto do planejamento ou da avaliação. Dessa forma, permanecemos com os SOTs planejamento e avaliação, que se desdobrarão em alguns STTs.

Apresentaremos agora um quadro com o primeiro SOT – Planejamento e os STTs que surgiram dele:

Quadro 1— SOT Planejamento		
SOT	STT	Trechos da entrevista

PLANEJAMENTO	Experiência docente	<p>“Tem coisa que eu não planejo mais pra fazer não.”</p> <p>“Tá pronto minha aula, eu não fico pensando muito, porque eu já tenho muita coisa organizada”.</p>
	Conhecimento prévio dos alunos	<p>“eu também não tenho um esquema muito fechado de como vai ser cada aula”.</p> <p>“Aquilo não estava previsto, e aí o conteúdo acontece porque teve um rapaz que fez a pergunta”.</p> <p>“Então, assim, tem um pouco daquilo que surge, aí a gente acaba tendo que tomar decisões, pra não perder o dado... que mostra... ah... os limites, né, dessa experiência prévia dos alunos, e tem coisas que eu acho que são interessantes porque a gente tá trabalhando na extensão e aí eu trago pra eles também”.</p>
	Autonomia docente	<p>“Eu sou obrigada a selecionar alguns pontos. Se eles são os pontos relevantes, eu não sei, eu não tenho certeza”.</p> <p>“Agora, aí eu vou trabalhar com os documentos oficiais. Porque eu acho que eles têm um diálogo... com uma série de intercessões, né? Eles se coadunam com as concepções de linguagem, texto, ensino, educação, sujeito, desenvolvimento que a gente acredita, e é o que vai regular os Projetos Político-pedagógicos nas escolas públicas, então como que ele não vai saber o que é que é um... o que são os Parâmetros Curriculares Nacionais? O que que é a BNCC, o que que é a Proposta Curricular na Secretaria de Educação de JF”</p> <p>“Entreguei, mas aquela ementa, ela é... assim... nem sinopse de filme... ela se compara, entendeu? Porque eu coloco tudo numa página só, eu só ponho o título da unidade e a bibliografia básica, então assim... aquela ementa, ela não diz o que que é a discussão propriamente dita”.</p>
	Compromisso como formadora	<p>“Não, a universidade não tem essa orientação. Quem constrói as ementas somos nós”.</p> <p>“Eu faço aquilo que julgo que vai ser conveniente pra eles e com o meu compromisso”.</p> <p>“Eu tenho um compromisso com a formação deles, e eu não quero que seja qualquer coisa”.</p>
	Formação para o ensino da leitura	<p>“É, mas especificamente no caso da leitura... eu acho que são as estratégias cognitivas e metacognitivas. Porque a BNCC destaca muito essa questão... das habilidades, né? E aí... pensar a leitura antes, durante, depois da leitura... porque eles vão precisar desses saberes também para organizar os planos de aula da sequência didática, então, que perguntas eles podem propor antes de ler o texto, durante a leitura, depois da leitura, os modos de ler... Eu acho que eu fiz uma discussão sobre isso também...”</p> <p>“Em relação à leitura, o que... ganha... é... privilégio, é essa questão das estratégias de leitura. É pensar naquele modelo, né, antes, durante e depois”.</p>
	Documentos e autores de referência	<p>“Então, assim, é isso que a gente tenta fazer. Olha o que que o PCN falou, olha o que que a Proposta falou em 2010, olha o que que a BNCC tá falando hoje, e olha o que que os textos né, de alguns pensadores aí, que são... é... inevitáveis. Marcuschi, Koch, né... o Wanderley Geraldi. Vamos ver de onde vem esse quadro teórico do PCN também, né?”</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Nota-se que a professora formadora tem consciência de que o planejamento de suas aulas envolve sua experiência como docente, a consideração dos conhecimentos que os alunos trazem, sua autonomia e seu compromisso como professora formadora. Podemos destacar que a docente possui uma ampla experiência nessa disciplina e é bastante envolvida com projetos e programas atuais sobre o ensino da Língua Portuguesa, isso contribui, sem dúvidas, para a formação dos alunos, uma vez que ter uma formação de base sólida e com participação de profissionais experientes é de extrema importância em profissões que lidam com o humano (NÓVOA, 2017). Mais uma vez, o trabalho docente aparece como uma atividade situada, uma vez que a formadora não possui um planejamento fechado e procura considerar aquilo que os discentes já sabem, além disso, é uma atividade interacional, já que o trabalhador transforma e ao mesmo tempo é transformado pelo meio em que está inserido (MACHADO, 2007b). Salientamos que ao levar em consideração aquilo que os alunos já sabem, a formadora utiliza uma metodologia importante para o ensino de leitura (ativação dos conhecimentos prévios) em suas aulas e não somente para o ensino do conteúdo de leitura especificamente.

Constatamos ainda, mais uma vez, nas falas da professora formadora, como o trabalho docente é uma atividade

[...] prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico (MACHADO, 2007b, p. 91).

A formadora reelabora constantemente a sua prática, de acordo com as necessidades dos alunos, e como já mencionamos anteriormente, a partir de textos prescritos para os futuros docentes, ou

seja, textos e documentos que os discentes, quando formados, terão que se apoiar para elaborar seus planejamentos e aulas. Dessa forma, reiteramos como o trabalho docente também é uma atividade interpessoal, pois há interação com os alunos, e até com indivíduos ausentes, através dos textos (MACHADO, 2007b). Amigues (2004) destaca a importância dessa relação dialógica com os alunos, pois assim o ambiente é co-construído e, dessa forma, os discentes podem se apropriar das ferramentas e das técnicas de pensar. Ressaltamos também que a professora, ao produzir significados para as situações que vivencia, atividades de organização, concepção e regulação de diferentes situações, é considerada um trabalhador ator (AMIGUES, 2004). Constatamos, ainda, o quanto a docente é comprometida com o seu trabalho, apesar de a Universidade não oferecer um documento prescritivo que oriente o seu trabalho de modo detalhado, ou dar qualquer orientação de como ele deva ser desenvolvido, a formadora demonstra total consciência da importância de sua atividade. Ela consegue analisar o contexto histórico em que ela e seus alunos estão inseridos, compreendê-lo, agir e propor reflexões (FREIRE, 1979).

Em especial ao que diz respeito à formação para o ensino da leitura, vemos que a formadora mais uma vez está atenta às prescrições dirigidas aos professores da educação básica e procura trabalhar a partir delas. Além disso, ela cita autores de referência para o ensino da Língua Portuguesa que consideram o texto, os gêneros textuais e a leitura a partir de um processo de interação (BRASIL, 1998, 2017; KOCH, 2007; MARCUSCHI, 2005). A formadora ainda assevera claramente que o centro do ensino da leitura na formação inicial é pensar nas estratégias de leitura, assim como defendem Butlen (2016) e Solé (1998).

Gostaríamos de destacar ainda que, apesar de não citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (2015) como

fonte de consulta, ou mesmo texto prescritivo para o seu trabalho, a formadora trabalha na mesma perspectiva do documento, já que ele defende que o curso de formação inicial é responsável por propor aos discentes “atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social” (BRASIL, 2015, p. 30), ou seja, o futuro professor deve vivenciar experiências de leitura e escrita para que os conhecimentos adquiridos possam ser empregados futuramente em sua atividade profissional.

Com relação ao segundo SOT – Avaliação, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 2— SOT Avaliação		
SOT	STT	Trechos da entrevista
AVALIAÇÃO	Escolhas na formação para a docência	<p>“eu acho que esse estágio é uma covardia, não prepara eles para o exercício da profissão. Então, assim, eu vou deixar eles passarem na minha disciplina... com ideias elementares, assim, porque não vai dar pra falar tudo leitura, produção, oralidade, variação linguística... a concepção de textos, gêneros... São muitos conceitos”.</p> <p>“Eu ainda não tenho experiência com gêneros midiáticos para... ajudar eles a analisar todas essas variantes, entendeu? A hora que eu estiver preparada eu... eu faço isso. E eu acho também que a escola exige das crianças, quando elas são avaliadas, muito mais a proficiência na escrita, do que, às vezes, nesses outros gêneros”.</p>
	Avaliação positiva dos trabalhos realizados pelos alunos	<p>“E aí os trabalhos ficam bons. E tem aquele que não encontrou comigo nem um dia, fez uma apresentação na aula de tudo que ele preparou por conta própria, ficou uma porcaria”.</p> <p>“Mas de um modo geral, eu gostei dos trabalhos, sabe?”</p>
	Ausência de trabalho coletivo	<p>“Às vezes e... eu me sinto muito sozinha aqui na faculdade”.</p>
	Transposição didática	<p>“Então, assim, que que eu peço pra eles? ‘Faz os planejamentos aí de... sequência didática, um conjunto de aulas sequenciais pra você pensar um gênero textual escrito’”. “Mas... eu... acho que eu tenho sempre essa preocupação... de... falar pra eles: ‘Bom, inferência... Inferência é isso, isso, e isso... Então como que é atividade de inferência? Vamos ver um exemplo aqui?’”</p> <p>“Porque a transposição para eles que são... muito... iniciantes, e não têm essa ideia do que é que é a sala de aula...o tipo de pergunta que criança faz... como elas atuam... a gente é que tem que dar um exemplo, porque se não a... não vai acontecer sozinha”.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Verifica-se que, ao ser convidada a fazer uma avaliação de seu trabalho, a formadora a faz sobre diferentes perspectivas. Do ponto de vista de seu trabalho, de suas escolhas, percebemos mais uma vez que ela tem consciência de sua autonomia, de seu poder de agir (CLOT, 2010), e do quanto sua atividade é conflituosa, uma vez que ela está o tempo todo fazendo escolhas (MACHADO, 2007b). E, pelo próprio fato de ser conflituosa, a atividade docente é fonte de aprendizagem de novos conhecimentos. A formadora está sempre estudando, pesquisando, atenta a seus alunos, elaborando material, planejando e replanejando suas aulas de acordo com as demandas deles, o que gera um desenvolvimento de capacidades ao trabalhador, logo, podemos afirmar que a professora é uma profissional docente que está em constante desenvolvimento (MACHADO, 2007b).

Ela também reconhece seus limites ao afirmar que não tem experiência com gêneros midiáticos. Salientamos que a BNCC traz um discurso em defesa do uso das tecnologias e enfatiza a necessidade do desenvolvimento de uma cultura digital nas escolas. Oliveira e Szundy (2014), Rojo (2012), entre outros autores, já pontuam para a necessidade de um ensino baseado nos multiletramentos. Kersch e Marques (2018) afirmam que a experiência com os multiletramentos precisa ter início na formação de professores, pois, na sociedade em que vivemos, é preciso que a Educação acompanhe os novos letramentos deste século.

Na perspectiva de uma avaliação do engajamento dos alunos, a formadora demonstra convicção em afirmar que marcou encontros, se mostrou disponível, mas que alguns se envolvem mais que outros. A formadora revela ter consciência de que seu trabalho não pode ser medido somente pela aprendizagem dos alunos e sabe, assim como pondera Amigues, que:

[...] o resultado da atividade do professor não é, propriamente falando, a aprendizagem dos alunos, mas a constituição de meios de trabalho, primeiro para que os professores concebam seu próprio trabalho e, em seguida, para os alunos, que devem se engajar em atividades de conceitualização (AMIGUES, 2004, p. 51-52).

Souza-e-Silva (2004, p. 93, grifo da autora) também afirma que “Ensinar não é *fazer aprender* imediata e instantaneamente”, afinal, o tempo do ensino não coincide com o tempo da aprendizagem.

Em uma perspectiva de avaliação de troca com seus pares, percebemos que a professora se sente sozinha. Clot (2010) defende que quanto maior o número de contatos que o trabalhador possui com aqueles que também pertencem ao mesmo gênero profissional, menos “ingênuo” ele se torna em seu ofício. É necessário ter um cuidado com o trabalho coletivo, pois quando esse é escasso, “Cada um, individualmente, é confrontado, então,

com surpresas ruins de uma organização do trabalho que o deixa ‘sem voz’ diante do real” (CLOT, 2010, p. 171).

Em uma última perspectiva de avaliação de seu trabalho, a formadora discorreu sobre sua forma de ensinar em sala de aula, em interação com os alunos, destacando a importância da transposição didática e de mostrar como fazê-la. Machado (2007a) reforça a necessidade desses processos de transposição ter um lugar de destaque na formação inicial dos alunos de licenciatura, assim como também ponderou Garcia-Reis (2017).

Podemos concluir que foram extremamente importantes os diálogos e a entrevista com a professora formadora para que pudéssemos compreender um pouco mais sobre as diferentes faces de seu trabalho. Destacamos que a concepção de ensino de leitura da professora dialoga com a concepção atual de leitura, que é também defendida neste artigo, um ensino ancorado em uma concepção discursiva de linguagem, que possibilita uma formação na e pela leitura.

Considerações finais

Acreditamos que, em relação ao trabalho da professora formadora para o ensino da leitura mais especificamente, podemos destacar que a professora formadora vai além de nossas expectativas iniciais, pois além de tomar a leitura como objeto de ensino-aprendizagem, partindo de uma concepção sociodiscursiva e sociocognitiva de leitura e de texto, destacar a importância de se ensinar a ler a partir de textos de diferentes gêneros e das estratégias de leitura, ela ainda trabalha com os diferentes modos de ler (individual, coletivo, em fragmentos etc.) e a fluência em leitura. Como observamos na análise da face do trabalho realizado, ao mesmo tempo em que a docente discute modos e práticas de leitura, ela realiza com os alunos uma aula de leitura, isto é, a aula de ensino de leitura, em alguns momentos,

é uma aula de leitura em que a formadora põe em prática, com os alunos da graduação, vivências de leitura efetivas que eles poderão usar quando forem ensinar a ler.

A partir das análises feitas do trabalho real, consideramos que ao dialogarmos com a Clínica da atividade, na adoção de uma abordagem histórica do desenvolvimento do poder de agir, reafirmamos nossas crenças na atorialidade docente e numa concepção desenvolvimentista do trabalho docente. Embora esse desenvolvimento não tenha sido o objeto de análise da pesquisa de dissertação, podemos afirmar que houve indícios de desenvolvimento pessoal e profissional da formadora, pois ela foi levada, através dos diálogos e da entrevista empreendidos, a pensar e a refletir sobre seu trabalho, um movimento propiciador de desenvolvimento ao vivenciar uma nova experiência a partir da linguagem.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. Prefácio. Sobre algumas interações no coração da didática das línguas e da formação dos professores. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M.; MIRANDA, F. (org). Formação docente: textos, teorias e práticas. Campinas: Mercado de Letras: 2015. p. 07-23.

BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BUTLEN, M. Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores. Educação em Foco, Juiz de Fora: Editora UFJF, n. 27, p. 19-43, jan./abr. 2016.

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. (org). Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

CAFIERO, D. Leitura como processo: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In.: COSCARELLI, C. V. (org). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

CRISTOVÃO, V. L. L. O ensino de leitura em língua estrangeira. In.: ANJOS-SANTOS, L. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; CAMARGO, G. P. de Q. P. de. (orgs.). Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 19-63.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão

- do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Gêneros textuais e formação inicial - Uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. Gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.
- ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. *Leitura, texto e sentido*. In: ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 9-37.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Paz e Terra, ed. 12, 1979.
- GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T.G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T.G. *Letramentos e práticas de ensino*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016, p.35-52.
- GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*. 2017. p. 246-260.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. R. Análise dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia. In: *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, v.29, p.11-56, março, 2009.
- KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Hoje me sinto mais confiante com o assunto tecnologia em sala de aula: letramento midiático na formação de professores. In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A.; MAGALHÃES, T. G. (org.). *Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*. v.8,n.3, p. 487-517, set./dez., 2008.
- MACHADO, A. R. *Colaboração e crítica: possíveis ações de linguística na atividade educacional*. Juiz de Fora: Veredas, v. 2, p. 22-40, 2007a.
- MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *Belo Horizonte: SCRIPTA*, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2002.
- MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.
- MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores. In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. *Formação de professores de línguas: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2018. p. 181-209.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura. Campinas, SP: Pontes, 2018.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v.47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 2014, p. 184-205.
- ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos:*

diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, R.; MOURA, E. (org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-31.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 115-145.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem as objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. Revista Práticas de Linguagem. v.6, Especial, 2016.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In.: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Submissão: novembro de 2021.

Accite: fevereiro de 2022.