

PESQUISA EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES: A PRAGMÁTICA COMO NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS

MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES
(PUC/SP)

Este trabalho¹ tem por objetivo (a) esclarecer, entender e teorizar o diálogo professores/pesquisador, em pesquisa de formação de educadores em serviço, como prática pedagógica e política, uma vez que transformadora, e (b) situar a visão de pragmática que embasa esse trabalho.

A discussão está apoiada em dados de um projeto que investigou, durante quatro anos, a formação de professores em ação em uma escola da rede oficial de ensino². Este projeto contou com a participação de 7 professoras de primeiro grau menor (1a. a 3a. séries do primeiro grau), de uma coordenadora e com minha participação enquanto pesquisadora. Vou, inicialmente, situar o trabalho desenvolvido em relação às pragmáticas e, a seguir, discutir a crucial importância do diálogo em pesquisas no contexto escolar.

A questão central do diálogo como prática intersubjetiva e constitutiva é entendida dentro de um arcabouço proposto principalmente por seguidores de Vygotsky (Goes, 1994; Wertsch, 1985; Rogoff, 1986), que discutem a construção do conhecimento enquanto atividade social, contextualmente situada, mediada pela linguagem que se manifesta em dois momentos: interpessoal e intrapessoal; por Kemmis (1987), que discute uma perspectiva crítica na formação de professores; por Duranti (1986), Habermas (1981) e Bronckart (1993), que enfocam a linguagem como meio pelo qual e no qual se constrói a intercompreensão entre os participantes da interação, voltada ao entendimento e ao desenvolvimento auto-reflexivo dos envolvidos na ação comunicativa.

PRAGMÁTICA: A NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS

Cavalcanti (1989), discutindo Leech (1980), Sperber e Wilson (1981) descreve as muitas visões do relacionamento semântica e pragmática, salientando que a pragmática

¹ Agradeço a Anna Rachel Machado e a Egon de Oliveira Rangel pelas valiosas contribuições na discussão deste trabalho.

² A pesquisa discutida neste trabalho foi desenvolvida com apoio financeiro do CNPq.

diz respeito à interpretação de enunciados, enquanto a semântica diz respeito à compreensão. Para Leech (apud Cavalcanti, 1989:57) “a teoria pragmática teria como objetivo o estudo da relação entre o significado ou o sentido da expressão lingüística e a força comunicativa que ela tem para falantes e ouvintes em dadas situações de enunciação”. Dentro desta visão, salienta Cavalcanti, semântica e pragmática estariam em relação de complementaridade, cabendo à pragmática a tarefa de “explicar a espécie de relação entre dois tipos de significado: o sentido (que frequentemente é literal) e a força ilocucionária”. Assim, a pragmática objetiva uma detalhada visão de como os enunciados são interpretados.

Investigando o processo de (re)significação de conceitos sobre ensino/aprendizagem da linguagem escrita em contextos escolares e entendendo o diálogo como o meio e o local onde este processo se dá, a visão de pragmática que embasa o trabalho que desenvolvo não entende interpretação como atomisticamente vindo de um indivíduo e enfatizada em termos das decisões do falante para atingir o propósito almejado (Fairclough, 1989). Em lugar de ser vista como privilégio de um falante ou de um ouvinte, a interpretação, como salienta Duranti (1986:241), “está embasada na habilidade (e poder) que outros podem ter em invocar certas convenções, em estabelecer relações entre diferentes atos e diferentes pessoas sociais. O significado é coletivamente definido(e algumas vezes redefinido) com base em relacionamentos sociais reconhecidos “. Assim, a interação parece ser estruturada muito mais pelo modo como os participantes na interação interpretam as ações dos falantes do que por suas alegadas intenções ilocucionárias. Para Duranti, essa construção colaborativa define a audiência como co-autor, uma vez que é a clareza da colaboração na interpretação que sustenta a interação, é a audiência que constitui e ratifica o que é dito em relação a um contexto que lhe faz sentido.

O trabalho que venho desenvolvendo com formação de educadores tem como objetivos investigar a negociação de sentidos/significados sobre conceitos de ensino/aprendizagem da linguagem escrita no contexto escolar de primeiro grau como local de construção colaborativa e repensar o relacionamento teoria e prática na formação de professores. A idéia de colaboração é dada, como discutido por Duranti (1986) e por Magalhães (1994), pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados atribuídos a teorias de ensino/aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática, bem como em entender e questionar os valores que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias e, portanto, na idéia de co-autoria. Assim, a interação é entendida como “atividade coletiva de atores sociais individuais cujo produto final é qualitativamente diferente da soma de suas partes” (Duranti,1986: 239). O caráter constitutivo da interação como ação conjunta de atores sociais é salientado por Moita Lopes (1994). Segundo este pesquisador, “...é a presença do outro que nos faz ser quem, como e porque somos através do envolvimento no diálogo”.

Ao possibilitar que a (re)construção de sentidos/significados se dê na ação e como resultado da compreensão dessa ação, isto é, mediada pela linguagem vista como uma forma de prática social, contextualmente situada, este trabalho parece sugerir, como discutido por Fairclough (1989), uma relação interna e dialética entre linguagem e

sociedade, uma vez que a linguagem é parte da sociedade e os fenômenos sociais são fenômenos lingüísticos de alguma forma, assim como os fenômenos lingüísticos são, em parte, sociais.

A NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS EM PESQUISA EM SALA DE AULA

A questão que vem orientando meu interesse em formação de educadores, como já salientado, é a compreensão de como contextos interacionais podem se tornar local em que as discrepâncias entre as práticas de sala de aula e as intenções/razões em agir sejam problematizadas, compreendidas e transformadas, em que teorias sejam questionadas e construídas. Como discutido por Bronckart (1993), as intenções e razões em agir são produtos de interiorizações de discursos institucionais que dão forma a representações, por exemplo, como são os alunos, quais as metas a serem alcançadas, que tarefas devem ser enfatizadas, que métodos pedagógicos devem ser utilizados, os sentidos atribuídos a eles e o que deve ser ensinado. Na verdade, os dados coletados têm mostrado que há, nas ações comunicativas e instrumentais dos professores, em geral, uma compartimentalização entre intenção e ação, teoria e prática. Isto é, o discurso declarativo (domínio dos conceitos - sei que...) do professor é freqüentemente informado por teorias de ensino/aprendizagem recentes, mas este conhecimento não é, muitas vezes, usado para informar sua prática ou a compreensão dela. Dessa forma, o discurso na ação ou sobre a ação, a ação e o julgamento dos eventos que ocorrem em sala de aula continuam embasados na visão de mundo tradicionalmente transmitida pela escola e aceita como verdadeira (senso comum), embora o discurso sobre as intenções e objetivos, isolados da ação, tenha mudado.

Os professores, em geral, mesmo cientes de conflitos presentes em suas intenções e ações e apesar da vontade em olhar criticamente para eles a fim de solucioná-los (razão pela qual se ofereceram com voluntários para participarem no projeto), evidenciam dificuldade inicial em ver a ação em sala de aula desvinculada dos valores e crenças tradicionalmente veiculados pela escola, em entender o que realmente acontece de uma nova maneira, e em perceber que não existe neutralidade nas ciências sociais e como seu discurso e escolhas estão, muitas vezes, contribuindo para a manutenção da prática social que desejam transformar. Por exemplo, uma das professoras de primeiro ano do primeiro grau, Vânia (nome fictício), revelou, em entrevista inicial, sua angústia com a dificuldade em aprender de seus alunos. Deixou transparecer a importância que atribuía ao desenvolvimento de um trabalho com a linguagem escrita, em sua sala, que fosse significativo para os alunos e descreveu formas de criar essas oportunidades. Todavia, a prática efetivamente desenvolvida quanto à instrução em leitura e em produção escrita não estava informada no conhecimento que demonstrara possuir, mas na ênfase tradicional na decodificação (relacionamento som/letra), na cópia e no ditado (Magalhães, 1994). Além disso, a grande dificuldade em leitura e em produção escrita de seus alunos era entendida como “problema do aluno”, apesar de seu “grande esforço” para que eles “aprendessem”.

Percebendo que o único caminho para a transformação do contexto escolar passava pelo processo de auto-reflexão dos professores sobre as ações da sala de aula, pesquisadores como Dillon et al (1989), Gitlin, Siegel e Boru (1989), Kemmis (1986) se colocaram contra um modelo de pesquisa em contexto escolar caracterizado pelo diálogo unidirecionado com o professor falando e os pesquisadores ouvindo e construindo interpretações. Para esses pesquisadores, professores e pesquisadores devem estar envolvidos na construção de explicações e de compreensões para as possíveis contradições entre intenções e ações que são denominadas por Habermas de “distorções comunicativas” (Habermas, 1982). O propósito da interação é possibilitar que essas compreensões sejam trazidas para discussão e interpretadas pelo grupo, de forma que as condições contraditórias da ação comum que estão distorcidas pelo senso comum sejam tematizadas e percebidas. Esse processo repensa o relacionamento teoria e prática, uma vez que a compreensão da prática permite o questionamento da teoria e a construção de novas teorias que, por sua vez, irão embasar a transformação da prática.

Kemmis(1987) denomina esse processo de auto-conscientização de **reflexão crítica**. Para Kemmis (p. 75), falar em reflexão crítica não é “meramente falar em pensamento crítico”, mas “localizar-se em um frame de ação, localizar-se na história de uma situação, participar na atividade social e posicionar-se nas questões”. No contexto educacional, segundo ele, reflexão crítica significa explorar de forma auto-consciente a natureza social e histórica de nossas relações como agentes no processo educacional, bem como investigar a relação entre pensamento e ação. Dessa forma, o conceito de reflexão crítica refere-se ao processo de subjetivação, de tornar-se participante consciente e sujeito na construção, compreensão e transformação da ação. Tornar-se sujeito em lugar de objeto do processo sócio-histórico significa, então, conscientizar-se sobre o próprio discurso e entender as contradições do processo social e transformar a ação como resultado desse processo (Bourdieu ,1989).

Resultados de pesquisa em formação de educadores em ação, como os de Wildman, Niles, Magliaro e McLaughlin (1988), Magalhães (1990, 1994) e Zeichner e Liston (1987) revelam que esse processo auto-reflexivo não acontece frequentemente nas escolas. Segundo esses investigadores, para o professor, a compreensão crítica, o questionamento e a transformação dos sentidos/significados e valores que dão forma à sua ação não é tarefa fácil em virtude do isolamento da Escola, da falta de conhecimento sobre teoria e/ou sobre como relacionar teoria e prática e da complexidade que caracteriza a sala de aula, onde inúmeras variáveis convivem simultaneamente e dificultam uma ação reflexiva. Na verdade, tenho observado que, mesmo que a Escola propicie aos professores tempo para discussão (e.g., horas atividades), a reflexão sistemática raramente tem lugar. Como discutido por Zeichner e Liston (1987), geralmente o diálogo entre professores assume um caráter utilitário, com a descrição de atividades, julgamentos de valores sobre a produção dos alunos, descrição de decisões tomadas para solucionar dificuldades imediatas embasados em sentidos/significados e valores tradicionalmente transmitidos pela escola (senso comum). É necessário que as escolas criem condições que encorajem professores a entender a heterogeneidade de sentidos que compõe as crenças, valores, intenções em agir e a própria ação, e a analisar a ação em sua sala, de forma a relacionar intenções às

ações, isto é, ao discurso em sua sala, ao material usado, às restrições ideológicas que possam estar ocorrendo, enfim, ao currículo (oculto) que realmente está sendo enfatizado em sua sala. O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente, que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso (Wildman et al., 1988).

O pesquisador na sala de aula pode contribuir para que estes processos tenham lugar, selecionando métodos de coleta e de análise de dados que possibilitem que investigador e professores ajam como coparticipantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento. Em outras palavras, são necessários métodos que permitam que todos os participantes negociem suas “agendas” na discussão do objeto a ser trabalhado, enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está muitas vezes distorcida ou escondida pelo senso comum (Fairclough, 1989).

Neste quadro, como discutido por Bronckart (1993), a linguagem seria um meio através de que e em que se construiria uma intercompreensão, definida por Habermas como um **fazer comunicativo**, voltado ao entendimento. Para Habermas (1981), o discurso é entendido como argumentação entre iguais em que os participantes tematizam pretensões de validade e tentam resgatá-las através de argumentos que contêm “razões”. O argumento é, assim, entendido como manifestação que é criticável e que pode ser revista, quando inconsistências são apontadas, o que criaria aos participantes da interação uma oportunidade de repensar suas ações.

Segundo Habermas, a atribuição de sentido a uma ação implica três categorias de fatores que embasam a compreensão da ação e que são definidos como três formas da ação humana - a ação teleológica, a regrada por normas e a ação dramática. Estas ações estariam relacionadas a três tipos de mundos formais - mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo - que suportam as formas de agir, as quais, por sua vez, os constituem. Assim:

- a **ação teleológica** é definida como um sistema de comportamentos embasados em uma visão da situação e dirigidos para produzir efeito no mundo. O agente escolhe os meios mais adequados para atingir a um fim almejado em uma determinada situação. Nessa ação estão em jogo as relações entre o agente e o mundo objetivo. Ao agir teleologicamente o agente reivindica **pressuposições de verdade e de eficácia**.
- a **ação regrada por normas** é definida pelo frame social em que se desenvolve. Em outras palavras, o agente se relaciona com o mundo objetivo, mas principalmente com o mundo social em que a ação se desenvolve, produzindo um padrão de convenções (valores, crenças, regras). No agir regrado por normas, o agente pressupõe a aceitação comum de regras do mundo social que permitem que **reivindicações de conformidade** possam ser avaliadas.
- o **agir dramático** é definido como aspectos do mundo subjetivo do agente que transparecem em sua ação diante de um público. O agente se relaciona com seu próprio mundo subjetivo que é definido como um conjunto de experiência vividas a que ele, agente, tem acesso privilegiado. A ação dramática pressupõe o

reconhecimento do mundo subjetivo de cada participante, através dos quais **reinvidicações de autenticidade** possam ser avaliadas.

As pretensões de validade expostas pelo agente nessas três formas de ação podem ser atribuídas e avaliadas por um observador externo. Ao agir, o agente exhibe essas três formas de pretensão de validade, atribuindo-as aos mundos em si mesmos, mas não de forma reflexiva, isto é, percebendo-as em suas próprias ações. O conceito de **reflexão** é introduzido com o conceito do **agir comunicativo**, com o qual Habermas possibilita ao agente perceber as pretensões de validade em relação à sua própria ação. No agir comunicativo, está pressuposta uma relação entre iguais que confrontam suas pretensões de validade com o objetivo de chegarem a um acordo baseado em convicções comuns, sem imposição de poder que um agir apenas estratégico (teleológico) traria.

O conceito do **agir comunicativo** parece suportar pesquisas que se propõem estabelecer relações democráticas e colaborativas entre os participantes, relações em que as pretensões de validade possam ser confrontadas e justificadas por todos os participantes da interação. Assim, como também discutido por Bronckart (1993) e por (Fairclough, 1989), o quadro teórico habermasiano parece permitir ao pesquisador avaliar o mundo subjetivo dos participantes na interação (inclusive o dele próprio) e propiciar a compreensão de distorções que possam estar ocorrendo entre os conceitos teóricos, que os participantes da interação declaram embasar suas intenções em agir e o agir comunicativo na sala de aula. Parece também permitir a compreensão e o controle pelo pesquisador de distorções entre (a) sua intenção em estruturar as interações com os professores de forma a propiciar colaboração e auto-reflexão no processo de resignificação de conceitos sobre o trabalho com a linguagem escrita e (b) os padrões interacionais que realmente estruturam sua ação comunicativa. Na verdade, o uso do poder é um aspecto que o pesquisador tem que ter sob constante controle, uma vez que está sempre presente, e, embora seja mais marcado no início do trabalho colaborativo, nunca desaparece totalmente.

Assim, o conceito de colaboração envolvido nessa proposta de construção crítica do conhecimento não envolve simetria de conhecimentos sobre teorias de ensino/aprendizagem e/ou semelhança de idéias e de valores, necessariamente. Também não implica que todos os participantes tenham a mesma “agenda”, mas as mesmas possibilidades de apresentarem e de negociarem os sentidos e valores que embasam a compreensão da realidade e das escolhas feitas (e.g., na escolha de conteúdos e de como trabalhá-los) e de entenderem as interpretações dos envolvidos. Também não significa que, em todas as situações, professor e pesquisador dividam igualmente o “poder” nas decisões. Na verdade, como já salientamos, este varia no decorrer do processo colaborativo, porém deve-se reconhecer, sem hipocrisia, que o pesquisador detém mais poder, mesmo quando os participantes já trabalham juntos há algum tempo, pelo seu domínio na discussão da teoria e no relacionamento teoria e prática.

A importância da colaboração entre professores e pesquisador na pesquisa em sala de aula é salientada por Gitlin et al (1989: 15). Para eles “é impossível que o pesquisador entenda os participantes sem um diálogo que objetive o entendimento

mútuo, que objetive levar todos os envolvidos a ver o mundo de forma diferente e a agir dentro dessa nova visão. “É necessário que todas as interpretações, crenças e valores sejam colocados para que suas diferenças e semelhanças sejam discutidas. Em outras palavras, é necessário que o processo monológico de pesquisa se transforme em dialógico, para que possamos entender que as distorções que muitas vezes percebemos entre intenções e ações são, na verdade, motivadas por sentidos diferentes atribuídos a um mesmo conceito pelos participantes da interação.

Exemplos das interações iniciais com as professoras revelam a dificuldade na instauração desse processo colaborativo, no estabelecimento de uma intercompreensão crucial para que haja negociação de sentidos. Eles revelam minha ação teleológica e ao avaliar o mundo subjetivo do professor e ao questionar a validade e a autenticidade das colocações não tematizadas, com o objetivo de levá-lo a refletir sobre as razões de suas decisões e a relacioná-las aos resultados alcançados. Por exemplo, no diálogo inicial com Vânia (uma das professoras participantes):

E, olhando o filme, por exemplo... o que você sentiu que eles estavam fazendo?
Você acha que está atingindo seus objetivos, por exemplo, aquelas atividades (cópia, relacionamento som/letra, ditado)

Ao ser questionado(a), nessa situação inicial da pesquisa, o professor se vê em uma situação nova, não esperada (uma vez que a ação do pesquisador difere daquela observada em pesquisas tradicionalmente conduzidas em escolas, embora alertado para essas diferenças pelo pesquisador). A reação do professor, como tenho observado e como tem sido discutido por outros pesquisadores (e.g.; Wildman e Niles, 1987) é, em geral, conflituosa e centrada em aspectos superficiais da ação instrucional com base no senso comum. Todavia, varia na forma como o conflito é externado. Vânia, por exemplo, ante meu questionamento, revela dificuldade em retomar os conceitos que resultavam de construções interiorizadas durante sua experiência escolar como aluna e como professora (Vânia era recém-formada e lecionara durante o curso de magistério em escola da rede privada) e, em meio a uma tentativa de auto-defesa (de salvar a face), passa a revelar seu mundo subjetivo, isto é, seus medos, conflitos, conceitos de ensino/aprendizagem (a importância do livro didático; a preocupação com o planejamento, com método), valores (dificuldade em aprender dos alunos) e a dificuldade em usar os conceitos que declarara em entrevistas:

P7 : Aí é que tá. Eu não sei se é com o método...(incompreensível)... eu tô sentindo que falta uma consistência maior. ... mas tem dia que eu não sei que é que vô fazê..

C7 : Hum

P8.: Não sei qual é o passo seguinte prá dá.

C8 : Hum.

P9 : Sinto muita falta disso

C9 : Hum, hum

P10: Não sei se é inexperiência minha, ou o que que é...

- P11: É... É que... a tal coisa, né?... Tá certo que o livro nao é base do professor, é claro, né?...
- C10: Hum, hum
- P12: Mas, como não tem assim um planejamento assim a longo prazo... (incompreensível) ... mas eu nao sei se tá certo aquilo que eu tô fazendo. Eu tô fazendo assim pelo, erro e acerto. Se eles acertam, eu continuo. Se não dá, eu tô eliminando...
- C11: Sei...
- P13: ...eu nao sei se é uma boa trabalhá desse jeito com crianças, né?... cobaias,né?
- C12: você levantou ...que quer desenvolver mais a leitura. Isso é importante, porque eu acho...eu acho que a postura de vocês, aqui na escola, é muito em cima dapalavra.
- P14: Hum, hum.
- C13: É muito em cima da letra. E isso, na realidade, não desenvolve na criança a visão do processo de leitura.
- P15: Hum, hum
- C14: Tá, então, na realidade, eu acho que uma postura prá criança realmente desenvolver a leitura, tem que ser mais em cima de textos, da leitura mesmo, sabe?.....Lê pra eles, eles lêem.....

No discurso de Vânia, conhecimentos mais recentes sobre E/A: **o livro nao é a base do professor, deve haver um método, um planejamento a longo prazo, as crianças nao devem ser usadas como cobaias**, misturam-se de forma confusa com visões sobre si mesma como professora: sua inexperiência, sua incerteza, e com visões que parece acreditar que eu criticaria: gostaria de ter um livro para seguir ou alguém que lhe dissesse o que fazer. Suas ações na interação revelam um agir dramaturgico em que suas emoções e crenças são reveladas como uma recusa, me parece, em rever e discutir uma prática que sabe problemática, mas não por que ou como mudar. Essas crenças se relacionam com um mundo objetivo embora filtrado por idéias pré-concebidas, por exemplo, a crença no livro didático como solução para seus problemas. Assim, embora o discurso de Vânia sobre suas intenções em agir revelem sua leitura do mundo objetivo, isto é, como agir da melhor forma para atingir um fim - ajudar seus alunos a aprender (P12), suas ações estão informadas por pre-conceitos, isto é, mediados por visões não analisadas. Nem mesmo a angústia com a dificuldade de aprendizagem de seus alunos e o domínio de conceitos sobre o ensino/aprendizagem da leitura, declarados na entrevista inicial, propiciam um contexto para a compreensão das ações que realmente acontecem em sua sala.

Esse é um momento complexo e que penso crucial no trabalho que proponho, pois o pesquisador necessita manter seu objetivo de colocar em discussão pontos conflitantes quanto aos sentidos atribuídos pelos participantes da interação ao objeto em negociação e, ao mesmo tempo, propiciar contextos para a compreensão e resignificação desses sentidos. Nesse “jogo de negociação” (Machado, 1996)³ sobre o

³ Comunicação pessoal.

objeto a ser trabalhado (e.g., o processo de leitura), embora a ação do pesquisador tenha que estar embasada em uma constante auto-reflexão sobre os sentidos que estão realmente sendo negociados, tem também que manter a forma de sua participação na interação sob constante observação. Assim, voltando ao diálogo com Vânia, minha ação ante o conflito externado é resgatar a professora para voltar a estabelecer um consenso na comunicação. Para isso, retomo em (C12) uma fala anterior de Vania (P1) em que esta manifestara interesse em trabalhar mais a leitura :

C12: ... você levantou ... que você quer desenvolver mais a leitura. ... Porque eu acho, eu acho que a postura que vocês tao usando aqui na escola é muito em cima da palavra...

P14: Hum, hum

C13: É muito em cima da letra. E isso na realidade não desenvolve na criança a visão do processo de leitura.

P15: Hum, hum

C14: Tá? então, na realidade, eu acho que uma postura prá criança realmente desenvolvê a leitura, tem que ser uma postura mais em cima do texto, da leitura mesmo, sabe? ... Sabe?... Lê pra eles, eles lêem...

P16: Hum, hum

C15: Tá? I... enquanto... se você trabalha o processo de leitura mesmo, tá? lendo, texto mesmo, livros de verdade, ah... eles realmente vão eles vão envolvendo a compreensão do processo de leitura.....Mas essa parte treinamento som/letra), eu acho que é sempre uma parte secundária, ... em...

P17: No processo.

C16: No processo...

P18: Aí que eu acho que precisaria assim, sei lá, uma apostila, alguma coisa com texto, prá eles... Fica tao difícil a gente toda vez que qué trabalhá uma coisa tê que montá um texto... Toda vez monta o texto...

C17: Na realidade, você pode trabalhá com os textos da biblioteca, por exemplo.

P19: É...

C18: ... ou coisas pequenas que você lê uma vez, lê duas, lê com eles, lê, sabe? eles lêem atrás de você, i tal... Que é uma coisa lenta e vagarosa mesmo, sabe? Nao adianta a gente querê ... chegá nao sei aonde, né? Porque fica muito difícil, cê vê... ah.. eles têm muita dificuldade, porque nunca ninguém na casa deles leu pra eles, eles nao têm livro em casa... Então, na realidade, você é a primeira pessoa que tá... que tá trabalhando com eles a linguagem escrita... Daí a dificuldade deles, né?

Minha ação em revelar teorias que embasam minha compreensão da realidade tem com o objetivo (ação teleológica) introduzir novos sentidos sobre o processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita no contexto daquela escola como instrumentos para que Vânia pudesse repensar a situação, entender a dificuldade dos alunos (C13; C14; C15; C19) e construir novas teorias sobre como agir na sala de aula de língua (C14) **Lê pra eles, eles lêem...** .

Por outro lado, a forma como modalizo minha fala com expressões como: você **levantou, eu acho, sabe? Tá, então, na realidade** me parece ser um aspecto extremamente importante para que Vânia não veja minhas colocações como imposições, mas como sugestões, uma visão da qual pode discordar. Mesmo quando formalizo minha discordância quanto à ênfase na decodificação (C15), isso é feito de forma a suavizá-la.

As tomadas de turno de Vânia revelam que ela parece estar de fato tomando meu discurso como sugestões e considerando a nova proposta que faço dentro de aspectos do mundo objetivo, por exemplo, enfatizar a necessidade de um livro didático (P18) e de uma orientação sobre o que fazer (P20). Não parece estar, porém, refletindo sobre sua ação, ou vendo-a dentro de uma nova visão de ensino/aprendizagem, o que de fato só vai acontecer em sessões posteriores. Por exemplo, em uma sessão já no final do ano letivo, quando inicia o turno com a proposta de discutir a diversidade na produção escrita de um mesmo aluno:

Cecília, eu trouxe uns livros que a classe escreveu. Eu li pra eles a história de **Pedrinho Esqueleto** e pedi a eles que reescrevessem a história. (...) Veja o que quero discutir. Algumas vezes eles conseguem escrever certo, outras não.....

É interessante salientar que outras professoras participavam da discussão e, dessa forma, o papel de problematizador era dividido entre todos. Todavia, o modo como eu e os professores formatávamos nossas falas diferia, revelando por parte dos professores uma preocupação maior com a solução imediata dos problemas e com a concretização de seu discurso através de exemplos narrativos. O exemplo abaixo revela a participação de Cíntia, uma professora de primeiro ano do primeiro grau (como Vânia), com maior experiência. Cíntia coloca a Vânia a importância do professor dialogar com o aluno sobre a razão de suas dificuldades, usando como exemplo um diálogo sobre as dificuldades de um aluno com a escrita cursiva:

A letra de mão é difícil para algumas crianças. (...)

Eu percebi...em minha classe [ela tinha estado doente e passara algum tempo em licença] que uma criança não tinha feito nada. “O que aconteceu com você? Você tá doente?” “Ah! professora, eu não consigo copiar isso. “Como não?” “Faz tempo que ele não faz nada” [outros alunos]. “Ah não, me diga o que está acontecendo?” “Bem, professora, eu não consigo copiar as letras no quadro” [letra de mão]. Então eu olhei nos cadernos de outros alunos e vi que que muitos tinham o mesmo problema. ...Então eu dividi a lousa em duas partes e escrevi em letra de forma e de mão.

Durante as sessões instrucionais, minha ação objetivava relacionar teoria e prática e, muitas vezes, criar oportunidades para o professor refletir durante a ação, ou sobre a ação ao assistir ao vídeo. Isto é, aproveitava momentos da ação para transformá-la e enfatizar domínios já discutidos, mas não enfatizados pelo professor. Por exemplo, muitas vezes eu questionava respostas dos alunos, de forma a levá-los a clarificar suas

colocações e os diferentes modos de resolver suas dificuldades ou sua compreensão dos processos e estratégias de leitura e/ou produção escrita:

Como você chegou a esse resultado?

Me mostre como você pensou.

O que você quer dizer com....

Por que você diz que (.....) é importante? Como isto o ajuda/ajudou?

O que você pode fazer para resolver seus problemas?

Nesses instantes, também era meu objetivo sinalizar ao professor a necessidade de entender, fora do senso comum, as respostas obtidas. Outras vezes enfatizava uma dimensão importante para o processo de leitura e/ou de produção escrita que fora esquecida pelo professor. Por exemplo, Vânia escreve no quadro as idéias dos alunos que resumem uma história lida. Observando que para grande parte dos alunos a tarefa mudara de planejar e reconstruir a história para a cópia, intervenho:

C: Não é melhor escrever a história antes? Depois eles podem copiar..

V: O que você disse?

C: Parece que eles estão mais preocupados em copiar do que em organizar a história

V: Você acha melhor organizar a história primeiro?

C: Acho que sim.

V: Tá bom. (Para os alunos) Vamos pensar primeiro.

Meu papel, enquanto pesquisadora, foi, desse modo, o de criar inúmeras situações para reflexão crítica na interpretação e na compreensão da prática do professor e do pesquisador quanto à construção da linguagem escrita pelos alunos e quanto à compreensão do pretendido caráter transformador do diálogo (Vygotsky, 1930), quer durante as sessões instrucionais, quer durante as discussões entre professores e pesquisador.

Colaborar na construção do conhecimento nas sessões instrucionais revelou-se importante, por muitas razões. Nas palavras de Joana, era nesse momento que o relacionamento teoria e prática tornava-se claro para ela e lhe permitia construir novas teorias sobre o trabalho com a linguagem escrita em sua classe. Ainda como discutido por Renée, a minha presença na sala, além de colaborar na construção do conhecimento, propiciava aos alunos vivenciar essa colaboração e perceber sua importância na sala de aula. Assim, também eles foram assumindo essa postura no decorrer da pesquisa.

O caráter transformador e emancipatório da pesquisa que denomino **colaborativa** pôde ser observado através do comportamento crescentemente reflexivo e crítico dos professores na compreensão e na transformação do discurso da sala de aula, das teorias que embasavam suas ações e a dos alunos, após a observação dos vídeos e nas tomadas de turno durante as discussões. De fato, no início, os professores demonstravam dificuldade em analisar criticamente suas ações, em ligar objetivos à prática e em

perceber como algumas de suas escolhas instrucionais e a ação comunicativa da sala de aula serviam para manter situações problemáticas em lugar de transformá-las, como era pretendido. Todavia, com o tempo, as construções sociais se tornaram conscientes e informadas pela análise crítica sobre a ação e/ou na ação. Os professores passaram a crescentemente dividir comigo a problematização de conceitos e a exercerem o papel do “outro” (Vygotsky, 1930) em relação aos colegas e a si mesmas e à minha ação. Ao término do projeto, algumas das professoras mantinham diários para a análise do desenvolvimento dos alunos, outras usavam o diário como instrumento para o aluno acompanhar seu processo de produção de textos, e todas (algumas em colaboração com professores que não estavam no projeto) conduziram workshops com o objetivo de mostrar aos colegas seu trabalho com a linguagem escrita e de contribuir para que mais professores introduzissem transformações sua compreensão da realidade da sala de aula e da Escola e na compreensão de seu papel na transformação ou na manutenção dessa realidade. Outro exemplo desse comportamento auto-reflexivo era o questionamento no diálogo com a coordenação, sobre propostas de atividades a serem conduzidas em sala de aula que estavam em desacordo com o trabalho que estávamos conduzindo .

CONCLUSÃO

Para concluir, quero salientar que me parece que o trabalho que venho desenvolvendo pode trazer contribuições para a rediscussão de aspectos teóricos da pragmática, uma vez que objetiva justamente criar contextos em que a negociação de sentidos se dê. Objetiva, também, entender esse processo co-constutivo em que professores e pesquisador estão envolvidos na interpretação e intercompreensão das ações comunicativas e instrumentais da sala de aula de língua materna, bem como no julgamento de pressuposições de verdade ou eficácia, de conformidade e de autenticidade com base na compreensão e transformação de teorias de ensino/aprendizagem da linguagem escrita. Em outras palavras, objetivando criar contextos que permitam que a interpretação do que é dito seja uma atividade ativa e contextualizada para a qual colaborem todos os participantes da interação, entendemos que a colaboração se dá, à medida em que os participantes têm a possibilidade de interpretar o que está sendo dito, externar esses sentidos e colocá-los em negociação. É nesse “jogo de negociação” (Machado, 1996) que os sentidos e significados são problematizados, transformados e reconstruídos. Contribuem para esse processo de compreensão e de resignificação a pragmática, a sintaxe, a semântica, a sociolinguística e a psicolinguística, uma vez que essas construções se dão na e pela linguagem, em atividades sociais contextualmente e historicamente situadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil, 1989.

BRUNER, J. Early social interaction and language development. In H.R. Schaffer (Ed.) **Studies in mother-child interaction**. London: Academic Press, 1977.

- BRONCKART, J.P. **Action Theory and the analysis of actin in education.** Paper apresentado na 5th European Association for Research on Learning and Instruction, 1993.
- CAVALCANTI, M. do Couto. **Interação Leitor-Texto: Aspectos da interpretação Pragmática.** Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- CAZDEN, C.B. Classroom Discourse. In M.C. Wittrock (Ed.) **Handbook of Research on Teaching.** New York,: Macmillan Publisching Company, 1986.
- COMSTOCK, D.E. A method for critical research. In E. Bredo e W. Feinberg (Eds.) **Knowledge and values in social and Educational research.** Philadelphia:Temple University Press, 1982.
- DILLON, D.R., O'Brien, D.G., and Ruhl, J.D. **The Evolution of Research:From Ethnography to Collaboration.** From mimeo, 1989.
- DURANTI, A. The audience as co-author: An introduction. **Text**, 6 (3), 1986.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power.** London:Longman, 1989.
- GITLIN, A.; Siegel, M.; e Boru, K. **Purpose and method: Rethinking the use of ethnography by the Educational left.** Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans, Lousiania, 1988.
- GOULDNER, A. Sociology: Contradictions and Intrastructure. In E. Bredo e W. Feinberg (Eds.) **Knowledge and values in social and Educational research.**Philadelphia: Temple University Press, 1982.
- HABERMAS, J. On systematically distorted communication. In E. Bredo e W. Feinberg (Eds.) **Knowledge and values in social and Educational reseach.** Philadelphia: Temple University Press, 1982.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa.** Madrid:Taurus, 1981.
- KEMMIS, S. Critical Reflexion. In M.F. Wideen e I. Andrews (Eds.), **Staff Development for School Improvement.** New York, NY: The Elmer Press. Knowledge and values in social and Educational research. Philadelphia: Temple University Press, 1987.
- MAGALHÃES, M.C.C.. An understanding of classrooms interactions for literacy development. In N. Mercer & C.Coll (Eds) **Teaching, Learning and Interaction.** Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1994.
- _____. Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. In A. Alvarez & P. del Rio(Eds) **Education as social construction.** Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1994.
- _____. **A study of teacher/researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students.** Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute & State University, 1990.
- MOITA LOPES, L.P. Uma visão sócio-interacional do discurso e da aprendizagem. Mímeo. 1994.
- ROGOFF, B. Adult assistance of children's learning. In T.E. Raphael (Ed.) **The contexts of school-based literacy.** New York:Random House, 1986.
- VYGOTSKY, L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In M.Cole et al (Org.) **Mind in society:** Cambridge: Harvard University Press, 1930.
- WERTSCH, J. **Vygotsky and the social formation of mind.**Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- WILDMAN, Niles, Magliaro e McLaughin **Relatório de Pesquisa.** Virginia Tech, 1989.

WILDMAN, T. and Niles, J. Reflective teachers:Tensions between abstractions and realities.**Journal of Teacher Education**, 87, 1987:25-27.

ZEICHNER, K.M. & Liston, D.P. Teaching Student Teachers to Reflect. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987.