

**ATIVIDADES PARTILHADAS DE LEITURA E DINÂMICAS DE
CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE E MORALIDADE EM CONTEXTOS
INTERSUBJETIVOS: DISCUSSÃO DE PRÁTICAS DOCENTES PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UMA CONSCIÊNCIA REFLEXIVA**

AUTORES: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas

Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação

Islana de Oliveira Silva -PIBIC

Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação

RESUMO

O presente trabalho se propôs analisar o desenvolvimento de atividades partilhadas de leitura e compreensão de textos, com estudantes de licenciaturas da Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Este tema se apresenta num contexto de estudos anteriores realizados sobre leitura e significação, em que se vem focalizando o desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva sobre os processos de produção e interpretação de textos. Tais questões têm nos sinalizado o entendimento de que as formas de compreensão de sentido(s), presente(s) no(s) texto(s), podem estar vinculadas aos modos de compartilhar atividades.

A hipótese básica que norteou o nosso trabalho foi a de que formas de afetividade e moralidade podem ser construídas, desenvolvidas e modificadas no cotidiano de práticas coletivas que ocorrem nas relações aluno-aluno e professor-aluno. Em outras palavras, o espaço de sala de aula pode servir como um lugar emergente de interação e construção de práticas semânticas, de discussão de valores e de estabelecimento de limites (deveres e direitos), permitindo assim evidenciar manifestações e ações decorrentes sobre o que pode e ou deve ser - estruturas deônticas - na convivência com o coletivo.

Nossas experiências anteriores enquanto pesquisadores da temática **Leitura** e enquanto participantes de processos educativos escolares, nos levou a perceber em relações do cotidiano de sala de aula, situações que favorecem e podem contribuir significativamente na constituição de sujeitos mais

autônomos e criativos. Estes indivíduos, por sua vez, formam parte de uma comunidade ou grupo de outros indivíduos, que também estão a tecer as suas compreensões e interpretações, assim como, ações decorrentes destas articulações de significação e limites.

Deste modo, o que se propôs foi uma investigação sobre práticas de leitura, colocando em relevo as relações leitor/texto, leitor-leitor, através de atividades compartilhadas.

Tivemos como objetivo geral a pretensão de:

Subsidiar uma reflexão sobre as práticas de leitura e os processos de formação de professores, bem como trazer contribuições sobre o papel social e político do professor como mediador de espaços intersubjetivos de construção de atitudes éticas e de constituição de identidade através de atividades partilhadas de leitura.

Os objetivos específicos foram:

- a) Compreender as diversas práticas de leitura compartilhada;
- b) Discutir estratégias produtivas de leitura compartilhada;
- c) Intervir junto aos estudantes de licenciaturas da UFBA, a fim de desenvolver uma metacsciência reflexiva sobre atividades de leitura e compreensão de textos compartilhados para atingir níveis de reflexividade através das dimensões: a) metalingüística, b) metadiscursiva, c) metapragmática e d) metatextual sobre os limites do pensar, do agir e do dever (dimensões cognitivas, pragmáticas e deonticas).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

Temas como indisciplina, educação moral, violência, limites de comportamento vem ganhando a atenção de pesquisadores e profissionais envolvidos com educação. A discussão sobre a questão dos limites, dos direitos e deveres e das relações sociais torna-se cada vez mais presente e emergente, principalmente no campo educacional.

Tais preocupações têm sinalizado a existência de uma atual necessidade de busca e defesa de modos adequados de conduta, de ações morais e comportamentos éticos com intuito de poder compreender e construir outras formas de convívio social.

No nosso estudo buscamos focalizar a questão da moralidade compreendendo-a como um conjunto de significados que podem ser construídos e compartilhados no interior de grupos humanos, com vistas ao desenvolvimento de formas de sociabilidade e convívio social. Esses significados mantêm uma relação intrínseca com as dimensões pragmáticas (agir), deônticas (dever) e cognitiva (pensar) dos sujeitos participantes do grupo.

Fundamentados numa perspectiva vygotskiana, no que se refere ao desenvolvimento humano, partimos da concepção dos processos de conhecimentos como produções simbólicas e materiais que tem lugar na dinâmica interativa das relações humanas. Esse movimento interativo encontra-se implicado não apenas na relação direta sujeito – objeto do conhecimento, mas também na relação sujeito-sujeito-objeto. Em outras palavras, a elaboração cognitiva do sujeito se funda na relação com o(s) outro(s). Isto significa dizer que a constituição do sujeito, com os seus conhecimentos e **modos de agir**, pode ser compreendida na sua relação com outros, no lugar da intersubjetividade. (SMOLKA, 1993; GÓES, 1933)

Desta forma, entendemos que atividades partilhadas desenvolvidas em contextos intersubjetivos configuram-se como experiências geradoras de práticas de compreensão e assimilação de significados e, por conseguinte, de noções de limites de comportamento, podendo culminar em acordos coletivos sobre o que é e não é viável para o grupo.

Compreendendo esta natureza social e simbólica da ação humana, podemos visualizar que

Um comportamento moral não é e nem pode ser considerado com algo próprio de uma virtude que indivíduo isolado tem, mas como algo que se configura e desenvolve dentro de um meio sociocultural que, podemos dizer, não é apenas um contexto, um marco, mas é o próprio elemento constitutivo. (BORDAS, 2000, p. 14)

Destarte, notamos que um comportamento moral se desenvolve processualmente no contexto de interação dos sujeitos. Esse contexto, ou meio sociocultural estrutura os modos de pensar e agir dos indivíduos, ao passo que também é estruturado pelos mesmos.

Podemos considerar que o espaço de sala de aula se estabelece como um contexto de interações entre aluno-aluno e professor-aluno, podendo servir, portanto, como um lugar emergente onde modos de sociabilidade podem ser construídos, desenvolvidos e modificados no cotidiano de suas práticas coletivas.

Acreditamos que a constituição coletiva de modos de sociabilidade ou acordos de convivência possibilita o desenvolvimento no sujeito do sentimento de pertinência ao coletivo e da atitude de responsabilidade pessoal pela vida comunitária.

ATIVIDADE PARTILHADA DE LEITURA E MEDIAÇÃO SEMIÓTICA

Muito se tem discutido a respeito das práticas de leitura, das estratégias para a formação de leitores competentes, dos modelos e limites de leitura e interpretação; existe uma bibliografia extensa a esse respeito, mas poucas coisas temos encontrado, especificamente, sobre a forma como trataremos a questão, ou seja, sobre o efeito da leitura como construtor de sentido e de formas de sociabilidade e moralidade nas relações do cotidiano a partir de atividades compartilhadas.

Em nossas pesquisas anteriores, temos observado que as práticas da leitura no contexto escolar apresentam formas de carência de todo tipo de motivação, tendo uma presença forte de atividades mecânicas e repetitivas que geralmente são realizadas na tentativa de descobrir significados supostamente existentes, o que se torna um verdadeiro exercício passivo, literal, de desvendar os sentidos que cada autor teria dado quando escreveu o texto. Há uma dificuldade de entender o leitor como sujeito-ativo da construção de significados de forma interativa e dialógica, junto com outros possíveis leitores e de, assim, perceber os limites, não apenas da interpretação, mas também do poder, do dever e do fazer.

O que nos interessa problematizar é a apreensão do ato de ler e sua importância para construção dos significados que servem como fundante das ações dos sujeitos. Assim, partimos da perspectiva que assume a leitura como uma atividade de construção ativa de sentidos e significados, ou seja, uma nova escrita de um texto.

Segundo Eni Orlandi (1996) a leitura é um momento em que os interlocutores se identificam como interlocutores e desencadeiam o processo de significação do texto.

Com Orlandi (1993) entendemos que há um leitor virtual inscrito em todos os textos, esse é constituído no próprio ato da escrita. Trata-se de um leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para o seu texto e para quem ele se dirige, podendo ser seu “cúmplice” ou um “adversário”. Assim, o leitor real, aquele que concretamente lê o texto, se apropria do mesmo e se encontra com o leitor virtual nele constituído com qual tem que se relacionar necessariamente.

Destarte, leitura e sentidos, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem concomitantemente, dentro de mesmo processo, que se configura de maneiras diferentes conforme a relação (proximidade ou distanciamento) que se estabelece entre o leitor virtual e o leitor. O autor constitui o seu escrito na relação com um interlocutor (a nível virtual). Esse espaço de interlocução, essa incompletude faz parte da linguagem e é fundamental para a leitura. (ORLANDI, 1996).

Um outro teórico que nos ajuda a entender a perspectiva dialógica da leitura é Mikhail Bakhtin, para ele o dialogismo é uma característica fundamental da linguagem, se estabelece como princípio constitutivo da mesma e como condição essencial para produção do(s) significado(s) de um discurso.

Bakhtin viu a propriedade de dialogia como algo que caracteriza virtualmente todas as enunciações. Do seu ponto de vista “as enunciações não são indiferentes uma a outra e não são auto-suficientes; elas têm ciência uma da outra e refletem-se mutuamente” (apud WERTSCH; SMOLKA, p. 132)

Segundo esse teórico o dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece o enunciador e o enunciatário no espaço do texto. O texto é então considerado como uma “*unidade discursiva* ou realidade material que só encontra sua completude no processo dialógico” (BRAIT, 1999, p. 22).

Para Bakhtin, só se pode entender o dialogismo interacional a partir do descolamento do conceito de sujeito, o qual perde a centralidade do discurso e é substituído por vozes sociais, que fazem dele um sujeito localizado num contexto histórico e ideológico. Em outros termos, o sujeito “falante sempre

invoca uma linguagem social ao produzir uma enunciação, e essa linguagem social configura o que a voz individual do falante que dizer.” (WERTSCH; SMOLKA, p. 129)

Outro aspecto do dialogismo a ser considerado se refere à intertextualidade, que podemos entender como “diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define” (BARROS, 1999, p. 4).

A intertextualidade caracteriza-se pela presença de vozes sociais – polifonia – que polemizam entre si, se complementam ou respondem umas às outras no espaço textual, reproduzindo o diálogo com outros textos. O texto passa ser um lugar de intersecção de muitos diálogos, um espaço de encontro de vozes originárias de práticas de linguagem socialmente diversificadas.

A perspectiva da intertextualidade no processo de leitura se insere na possibilidade de refletir (e tornar operacional) sobre o fato de que os sentidos de um texto passam pela sua relação com os outros textos.

Esse jogo dramático das vozes, denominado dialogismo ou polifonia, ou mesmo intertextualidade, é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese do conjunto, mas ao contrário uma tensão dialética, configura a arquitetura própria de todo discurso. (BRAIT, 1999, p. 25)

Bakhtin indica a necessidade de se compreender significados, enunciações e outros fenômenos semióticos a partir da perspectiva de como as vozes entram em contato – a esse processo denominou de interanimação dialógica.

A compreensão do ponto de vista de Bakhtin, é um processo no qual as enunciações de um ouvinte entram em contato e confronto com as enunciações do falante. As enunciações do ouvinte podem estar expressas tanto na forma de fala interna como externa.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e

substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para enunciação assim como está para a outra no diálogo. Compreender é opor 'a palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1997, p. 132)

Nesta perspectiva, não faz sentido dizer que a significação se restringe a uma palavra enquanto tal, pois, essa se relaciona com a palavra no momento da interação entre os interlocutores, ou seja, a significação se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. (BAKHTIN, 1997, p. 132)

Neste contexto de concepções que consideram a leitura enquanto uma ação dialógica e polissêmica que localizamos o nosso trabalho, e focalizamos o interesse em estudar os possíveis efeitos da leitura como construtora de sentidos e de modos de sociabilidade nas relações do cotidiano de sala de aula, a partir de atividades compartilhadas.

O que desejamos enfatizar é a possibilidade da atividade de leitura compartilhada servir como espaço de negociação de sentidos e ao mesmo tempo se estabelecer como uma experiência propulsora de reflexões sobre os limites de comportamento (direitos e deveres) a serem definidos pelo coletivo de um determinado grupo de sujeitos, no caso o grupo escolar, mais especificamente, a sala de aula.

A leitura é então por nós compreendida como uma mediação semiótica; uma ação interativa onde são colocados em diálogo os posicionamentos das vozes dos interlocutores em questão, abrindo espaço para um jogo de significações e compartilhamento de significados.

O conceito de mediação torna-se, portanto, fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho. A mediação é por nós entendida como “um operador simbólico de movimentos de significação, desde que circula como

registros, descrições do agir, do falar e do pensar, permitindo a articulação do sentido.” (BORDAS, 1999, p. 93)

A mediação compreende um processo que propicia a interpretação do movimento de passagem de ações realizadas no plano intersubjetivo, ou intermental, para ações internalizadas, ou intramental.

A noção de mediação semiótica nos aparece como uma representação da dinâmica de interação e construção dos processos de compreensão de significados. Os movimentos de semiotização configuram-se como possibilidades de internalização, como uma ação de transição de formas de representação do coletivo para o individual e do individual para o coletivo.

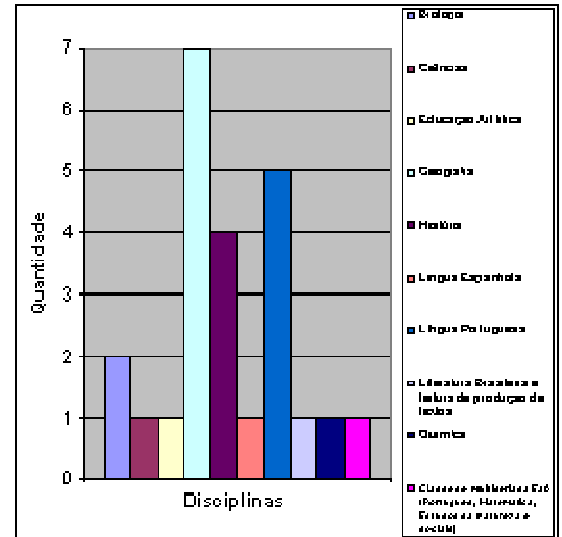
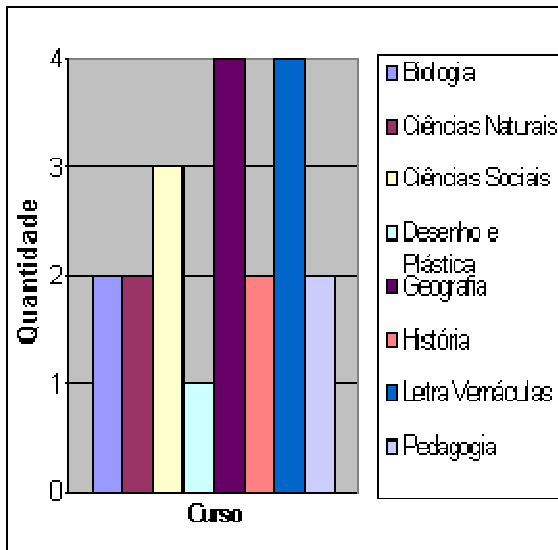
Quando tratamos de mediação semiótica, estamos nos referindo as relações do sujeito com o grupo, com os outros e vice-versa, durante o processo de fundação de sentido através das atividades partilhadas, no caso as atividades de leitura. O grupo ou o conjunto dos “outros” sujeitos é aqui entendido como formulações culturais e simbólicas, que entram em jogo nos contextos de interações.

Nesta perspectiva, partimos da consideração do sujeito enquanto um agente duplo, que atua ao mesmo tempo no plano individual (ou subjetivo, singular) e grupal (ou objetivo, coletivo). (BORDAS,1999)

Essa duplicidade é vista como um elemento constitutivo do próprio indivíduo, que apresenta interesses e comportamentos distintos nas dimensões individual e grupal, havendo, contudo, interpenetrações dessas dimensões. É neste espaço das interpenetrações que localizamos a noção de mediação semiótica utilizada no nosso trabalho.

PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

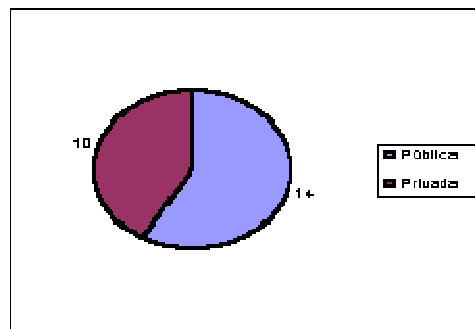
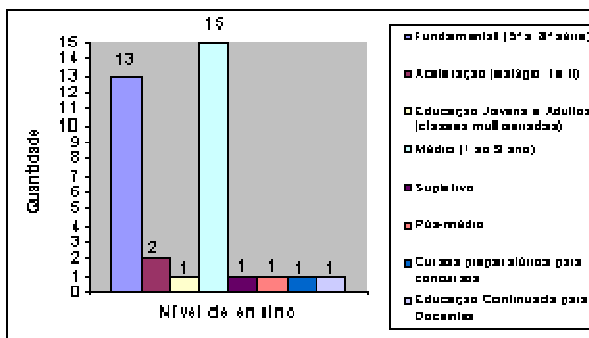
A partir da análise dos questionários podemos visualizar uma caracterização dos participantes da pesquisa da seguinte forma:



Estão cursando graduação de:

Disciplinas que estão lecionando:

Verificamos uma certa compatibilidade com os cursos que os estudantes estão fazendo e as disciplinas que lecionam, vale a ressalva, apenas para os estudantes do curso de Ciências Sociais que se encontram lecionando as matérias de história e geografia.



Nível de ensino que lecionam:

Rede de ensino que atuam:

Notamos uma concentração de estudantes atuando, primeiramente, no nível médio de ensino (quinze casos) e em segundo lugar (com treze casos) no nível fundamental. Vale destacar, que em 45% (nove) dos casos apresentados, atuam nas duas modalidades de ensino; fundamental e médio.

A maioria (58%) dos estudantes está lecionando na rede pública de ensino, e os demais (42%) em instituições privadas.

Tempo que trabalham na área docente:

O tempo de trabalho em docência variou entre seis meses e treze anos de experiência, havendo uma predominância de 30% (seis) que atuam há dois anos na área.

Tipo de textos que utilizam na prática docente:

Para a caracterização dos tipos de textos que os professores utilizam na sua prática docente, utilizamos o quadro classificatório de textos proposto por Kaufman e Rodriguez (1995), que apresentam, a nosso ver, uma categorização simplificada e representativa das tipologias textuais.

Quadro 1

1. Textos literários	Conto Novela Obra teatral Poema
2. Textos jornalísticos	Notícia Artigo de opinião Reportagem Entrevista
3. Textos de informação científica	Definição Nota de enciclopédia Relato de experimento científico Monografia Biografia Relato histórico
4. Textos instrucionais	Receita Instrutivo
5. Textos epistolares	Carta Solicitação
6. Textos humorísticos	- História em quadrinhos

7. Textos publicitários	Aviso Folheto Cartaz
-------------------------	----------------------------

Notamos que houve uma predominância na utilização de textos do tipo de Informação científica com 15 (quinze) ocorrências; em segundo lugar de textos jornalísticos com 14 (quatorze); em terceiro, o uso textos literários com 7 (sete) casos; 2 (duas) ocorrências de utilização de texto não-verbal (imagem, fotografia); os demais casos (um para cada tipo de texto) foram de trabalho com textos humorísticos, publicitários, instrucionais e interpelativos.

PRÁTICAS DE LEITURA COMPARTILHADA E DISCUSSÃO DE ESTRATÉGIAS DE ATIVIDADES QUE ENVOLVEM O USO DE TEXTOS

A fim de construirmos uma compreensão das diversas práticas de leitura compartilhada que os professores participantes da pesquisa desenvolvem em seus espaços pedagógicos, tomamos como base de análise os questionários e as discussões realizadas na Oficina de Leitura, tentando, traçar um entendimento das estratégias utilizadas pelos docentes, atentando para a produtividade (vantagens / desvantagens) gerada por essas atividades.

Para construirmos uma caracterização das atividades fizemos uma síntese das mesmas, levando em consideração as diversas formas como essas são realizadas. Identificamos quatro momentos comuns entre os diversos modos de trabalhos que foram:

Momento I - Leitura coletiva do texto

- Divisão da turma em grupos (de até no máximo de quatro alunos);
- Distribuição do texto entre os grupos (podendo ser o mesmo texto para todos os grupos, ou um texto diferente para cada grupo, ou ainda, fragmentos do de um mesmo texto);

Momento II - Análise do texto

- Destaque dos aspectos abordados pelo texto (idéias centrais, pontos negativos e positivos, perspectiva do autor, impressões do leitor em relação ao texto);
- Relacionar o texto com questões sociais emergentes e/ou com outros textos já conhecidos pelo grupo;
- Levantamento das impressões dos alunos sobre o texto;
- Levantamento de situações-problemas para que os alunos, em conjunto, encontrem soluções;
- Construção de significados do conteúdo do texto;
- Análise comentada (os alunos analisam os textos e numa breve resenha tecem um comentário numa visão ampla do texto);
- Destaque dos pontos positivos e negativos observados no texto.

Momento III - Explicação do texto lido

- Discussão e debates sobre os aspectos/ temáticas principais apresentadas nos textos trabalhados (Esta forma de apresentação de texto foi predominante (quinze ocorrências) no trabalho pedagógico dos professores);
- Seminários;
- Dramatização (representação teatral do texto lido).

Momento IV - Momento de abertura ou síntese

- Produção de outros textos (podendo ser individual ou grupal) a partir do texto dado e das discussões geradas (Observamos que a maioria dos professores, que utilizam este recurso pedagógico (dez ocorrências), prefere que a construção textual seja coletiva, sob a forma de resenhas ou resumos, e em menor grau (três casos), de forma individual sob a forma modo de artigo, imagem.)
- Tarefas de pesquisa (Após o trabalho com o texto, abre-se ara os alunos pesquisarem sobre a temática abordada);
- Aplicação de questionários;

- Buscam-se respostas coletivas (professores e alunos) sobre as questões trazidas no texto, reconstruindo os seus significados, o que se configura como um momento de síntese e compreensão das idéias centrais abordadas.

Verificamos duas outras estratégias pedagógicas, no trabalho com texto, utilizadas pelos professores participantes da pesquisa:

- "Elaboração de textos a partir de um texto central. Cada grupo elabora um texto, no final sintetizamos todos textos em um só. Apresentação do texto, geralmente com a utilização de um retroprojeter, a turma é dividida em três grupos, um argumenta a favor, outro contra e o terceiro que não participou da leitura assiste ao debate, tomando no final um partido, explicando o porquê da decisão.". Esta estratégia é utilizada por um professor de Geografia, que identifica vantagens com esta forma de trabalho, pois "cada aluno enxerga o tema com perspectivas diversas."

- A outra estratégia é de uma professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira que trabalha com "vivências comunicativas como júri simulado, debates, jogo argumentativo, leitura dramática, dramatização, interpretação de textos, seminários e pesquisa de campo". Ela cita três atividades que desenvolve com textos: "Ex1 - Leitura dramática: o professor dá um poema lido ou musicalizado e pede aos alunos que façam uma leitura utilizando o gestual, trabalhando a importância do gestual e outros códigos de comunicação. Ex2 - Júri Simulado: a partir da leitura de uma crônica abordando determinado tema (ex: drogas), cria-se uma representação (teatro), uma simulação de um júri, e abrindo depois o debate com toda a turma. Ex3 - Adaptação escrita: o professor dá um conto e pede aos alunos que o adapte em linguagem moderna, linguagem mais próxima do seu contexto."

Para se obter um resultado favorável das atividades de leitura e compreensão de textos compartilhada, alguns professores fizeram destaques de aspectos que consideram relevantes durante a realização das mesmas:

- Dois professores apontaram que os trabalhos em grupos apresentam melhores resultados quando realizados com, no máximo, quatro alunos em cada grupo.
- Uma professora de Biologia afirmou que é necessário que cada informação passada para o aluno seja discutida, até que tudo fique claro para todos. É preciso também ensinar aos alunos a como trabalhar em grupo, explicitando que a “finalidade é que com o auxílio mútuo, todos assimilem a mensagem passada pelo texto.” (...) "É interessante preparar uma dinâmica anteriormente, sugerir a participação de cada integrante em determinado momento com pergunta em menor número e mais abrangentes, facilitar o processo de interpretação."
- Uma estudante de Pedagogia, que leciona Língua Portuguesa, sinalizou o cuidado que professor deve ter ao desenvolver atividades em grupos, pois, "Existem situações de trabalho com texto em que o grupo de onde a interpretação é trazida pelo coordenador do grupo é única e absoluta, e prevalece como única verdade. Acho este trabalho válido quando se permite a construção coletiva de significados para o texto, levando-se em consideração todas as possíveis compreensões sobre ele."
- Um professor de Geografia focaliza a importância do debate e da apresentação de seminários no trabalho com textos, pois "O aluno para debater (discutir) sobre um determinado tema, ele tem que ler, a mesma medida para apresentar um seminário, se ele não sistematiza a leitura não obterá êxito, então, é muito importantes esses dois instrumentos. Outra utilização é que faz com os alunos percam a timidez ao falar em público." Este professor afirmou perceber que nas atividades realizadas em grupo, o que desperta mais atenção são os textos que abordam os temas transversais, o que relaciona com o fato desses estarem mais presentes do cotidiano dos alunos.
- Uma estudante de Letras, que leciona Língua Portuguesa, afirmou que prefere trabalhar com textos que agradem aos alunos, e a partir destes promover discussões. "O fato de trabalhar textos que agradem ao grupo é no

intuito de facilitar a leitura, o entrosamento, o despertar do interesse para outros textos, de outras fontes, até porque é necessário contar com o conhecimento do grupo, bem como a realidade do mesmo”.

Quanto à produtividade (vantagens/desvantagens) das estratégias de trabalho compartilhado que envolve o uso de textos, podemos sintetizar as respostas apresentadas pelos professores da seguinte maneira:

O trabalho com textos de forma compartilhada possibilita:

- Desenvolvimento de uma reflexão crítica dos alunos diante do que lêem;
- Ao professor perceber as dificuldades de aprendizagem dos alunos,
- Abertura de espaços para interação de opiniões divergentes e socialização dos conhecimentos;
- A análise da temática trazida no texto sob diversas perspectivas;
- Leituras mais polissêmicas do texto trabalhado;
- Desenvolvimento nos alunos da percepção da escrita (estruturação textual, como as palavras são ortograficamente escritas...);
- Desenvolvimento da capacidade de liderança;
- Aprendizado de trabalhar no coletivo, distribuindo tarefas e responsabilidades;
- Estimulo a criatividade;
- Pode causar a dispersão dos alunos;
- Desenvolvimento do raciocínio e a percepção do mundo circundante;
- Desenvolvimento da oralidade e da capacidade de argumentação;
- O estabelecimento de relações com outros contextos de vivências;
- A aula se torna mais participativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi realizado junto com 20 estudantes de licenciaturas da Universidade Federal da Bahia que estavam atuando na área docente e se configurou em basicamente três etapas:

1- Elaboração e aplicação de questionário

Elaboramos um questionário com o qual levantamos informações sobre os sujeitos participantes da pesquisa e traçamos uma sistematização as

diversas práticas de leitura compartilhada que os mesmos desenvolvem no seu trabalho docente, atentando para a produtividade (vantagens / desvantagens) gerada por essas atividades.

2- Oficina de Leitura e realização de experiências

Realizamos um encontro, com participantes da pesquisa no qual discutimos estratégias produtivas de práticas docentes que envolvem atividades de leitura e compreensão compartilhada de textos.

Solicitamos aos estudantes (professores) que relatassem uma experiência que incorporasse atividades partilhadas de leitura e discussão de textos, realizadas em sua sala de aula, descrevendo as estratégias que utilizou para desenvolver tal atividade, bem como, o todo o processo e as possíveis ressonâncias que este exercício apresentou no coletivo do grupo.

Tal solicitação foi realizada no sentido de se desenvolver uma metacoscincia reflexiva sobre atividades de leitura e compreensão de textos compartilhados a fim atingir níveis de reflexividade através das imensões: a) metalingüística, b) metadiscursiva, c) metapragmática e d) metatextual sobre os limites do pensar, do agir e do dever (dimensões cognitivas, pragmáticas e deonticas).

3- Discussão e análise da nossa trajetória de pesquisa

Nesta etapa, realizamos uma análise da pesquisa, levando em consideração os nossos objetivos iniciais e as informações que conseguimos coletar com os participantes pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas nossas atividades de pesquisa temos focalizado a temática da leitura e compreensão de textos, assim como, questões de desenvolvimento educacional e uma preocupação com a formação de professores.

Dentro desta perspectiva, este trabalho nos sinalizou a compreensão de que os indivíduos constroem as suas formas de pensar e agir, de forma interativa e dialógica, conferindo sentidos e significados aos contextos sociais que se encontram inseridos. Em outras palavras, entendemos que é durante as

relações de convivência e de compartilhamento de atividades teóricas e práticas com os outros, que os indivíduos estruturam os seus modos de agir.

Tentamos focalizar a necessidade de se desenvolver atividades compartilhadas como experiências geradoras de dinâmicas de entendimento e de discussão de significados e de limites. Neste sentido, é que colocamos em evidência o papel do “grupo”, do “pequeno grupo” e do “grande grupo” enquanto um mediador social ou atuante semiótico de fundação de sentido e moralidade.

Observamos no decorrer do trabalho de pesquisa, a partir dos relatos dos professores, que as atividades compartilhadas de leitura e compreensão de texto se configuraram potencialmente como exercícios contrastivos, em que os alunos e os docentes não faziam apenas um trabalho passivo de decifração dos códigos, mas, reagem ativamente frente ao mesmo, confrontando-o com as suas concepções e com os seus espaços de vivência.

Visualizamos que a maioria dos professores reservava momentos para debates e discussões sobre as temáticas centrais trazidas pelo(s) texto(s) trabalhado(s). Instauravam contextos de interações, onde se criavam redes de relações tensivas entre os alunos e os professores, tornavam-se evidentes dinâmicas de negociação dos sentidos que seriam atribuídos ao texto, e as possibilidades de transcendência, não apenas da interpretação, mas também, das ações decorrentes.

Quando abordamos os possíveis efeitos da leitura, focalizando o espaço escolar, estamos tratando na verdade de um entendimento metodológico de como a questão da leitura pode ser trabalhada no contexto pedagógico, e isso encontra-se relacionado com uma opção política e com uma forma de interpretar e entender o indivíduo e as suas relações com a sociedade.

A atividade partilhada, por nós defendida, pressupõe a quebra da verticalidade do professor como representação maior do saber no espaço da sala de aula, privilegia a horizontalidade das relações permitindo a construção de uma rede colaborativa em que todos participam, expondo suas percepções e concepções, promovendo, de forma dialógica, uma aprendizagem coletiva.

Temos consciência de que não existe educação neutra, por extensão também não existe leitura neutra, nem é seu ensino ingênuo e isento de

intencionalidades. Entendemos que a clareza sobre as concepções sobre ensino e aprendizagem da leitura é fundamental para a prática educacional.

O que estamos defendendo é o reconhecimento da escola e da práxis pedagógica como campos de pesquisa, principalmente, para os profissionais envolvidos com o fazer educativo, apostamos na possibilidade de uma formação continuada de todos os envolvidos, através do estreitamento das relações entre a universidade e a escola básica.

Acreditamos na possibilidade de implementar um trabalho diferenciado a partir da reflexão do grupo, onde o educador possa ir criando a sua identidade teórica, prática e reflexiva, traçando uma compreensão dos sentidos de sua prática e as possibilidades de reconstrução do fazer educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Tema e significação na língua In: _____ **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997, p.128-136.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e diálogo inconcluso. In: BARROS, D.; FIORIN, J. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999, p. 11-27. (Ensaio de Cultura 7).

BARROS, D. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____; FIORIN, J. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999, p.1-9. (Ensaio de Cultura 7)

BRASIL, SEF **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 17-108.

BORDAS, M. O processo educacional, a comunicação e os agentes duplos: elementos para uma teoria da ação educativa em base semiótica. **Ágere: revista de educação e cultura**. Salvador, v. 1, p. 85 – 105, 1999.

_____ **Atividades partilhadas de leitura e dinâmicas de constituição de identidade e moralidade em contextos intersubjetivos: discussão de práticas docentes para desenvolvimento de uma**

consciência reflexiva estética e ética. Salvador: Projeto de pesquisa/CNPq, 2000.

GÓES, M.; SMOLKA, A (Orgs) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1993, p. 9 – 13.

ORLANDI, E. A produção da leitura e suas condições. In: _____ **A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso.** 4 ed. Campinas: Pontes, 1996, p. 193-203.

_____ Um questão de leitura: noção de sujeito e a identidade do leitor. In: _____ **A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso.** 4 ed. Campinas: Pontes, 1996, p. 177-191.

_____ A polissemia na noção de leitura In: _____ **Discurso e leitura.** 2 ed. Campinas: Cortez, 1993, p. 07-12.

ROSA, D. A educação das novas gerações: a escola e o ensino moral In: _____ **Trabalho pedagógico e socialização: um estudo sobre a contribuição da escola para a formação do sujeito moral.** 17 de dezembro de 1999. 321 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Orientador: Prof. Dra. Teresinha Froés Burnham.

SMOLKA, A; WERTSCH, J Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** 4 ed. Campinas: Papyrus, 1999, p. 121-150.

Tomamos a noção de sociabilidade compreendida por Gianotti como “ um sistema de regras a ser seguido por um “ nós coletivo” - uma espécie de bastidor formado por sujeitos interagindo e nesse processo de interação, os sujeitos podem criar consensos e dissensos, desenvolvendo novas formas de sociabilidade em direção a sociedade justas e “racionáveis.” (apud ROSA, p. 51)

“ Para Bakhtin, uma linguagem social é “ um discurso peculiar a um determinado estrato da sociedade (profissional, etário etc.), em dado sistema social, em um dado tempo” (Holquist e

Emerson, 1981, p. 430. Qualquer idioma nacional pode ser usado com conexão com várias linguagens sociais, e uma linguagem social pode invocar mas de um idioma nacional” (WERTSCH; SMOLKA, p. 129)

KAUFMAN, A.; RODRIGUEZ, M.^a **Escola, leitura e produção de textos.** São Paulo: Artes Médicas, 1995.