

A DIDATIZAÇÃO DO CONCEITO DE LEITOR COMPETENTE DOS  
PCN-LP NO PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO: MOBILIZANDO  
SABERES TEÓRICOS E EXPERIENCIAIS

Maria do Socorro Paz e ALBUQUERQUE\*  
ms\_paz@ig.com.br



## A DIDATIZAÇÃO DO CONCEITO DE LEITOR COMPETENTE DOS PCN-LP NO PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO: MOBILIZANDO SABERES TEÓRICOS E EXPERIENCIAIS

### RESUMO

Partindo da concepção de que a didatização analisa o processo de mobilização de saberes em sala de aula (BRONCKART; GIGER, 1998; GAUTHIER, 1998; PERRENOUD, 2000a; 2000b; 2002; TARDIE, 2002), este trabalho objetiva analisar a didatização do conceito de leitor competente dos PCN - Língua Portuguesa para verificar que saberes desses Parâmetros são mobilizados na didatização desse conceito pelos formadores do programa Parâmetros em Ação (1999), nas duas etapas de formação na Paraíba (1ª - preparação dos multiplicadores, em Campina Grande - 2003; 2ª - execução com professores do ensino fundamental, em Queimadas - 2004). Na análise, observamos que os formadores, ao ministrarem o módulo Para formar alunos leitores e produtores de textos, utilizaram-se do recurso da referência a conceitos dos PCN-LP e de saberes experienciais. A mobilização de saberes teóricos não foi feita textualmente como está nos Parâmetros; já os experienciais foram mobilizados para resolver uma situação de impasse teórico, complementando uma explicação ou substituindo-a. Porém, o conceito de leitor didatizado se resume à concepção de que ler não é apenas decodificar.

### PALAVRAS-CHAVE

Didatização de saberes; leitura; formação continuada

## DIDACTIZATION OF THE CONCEPT OF THE COMPETENT READER FROM CURRICULAR GUIDELINES IN THE "PARAMETERS IN ACTION" PROGRAM: MOBILIZING THEORETICAL AND EXPERIMENTAL KNOWLEDGE

### ABSTRACT

Starting from the concept that didactization analyses the process of mobilizing knowledge in the classroom setting (BRONCKART & GIGER, 1998; GAUTHIER, 1998; PERRENOUD, 2000a; 2000b; 2002; TARDIE, 2002), this research aims to examine didactization of the competent reader concept as suggested by the Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brazil's National Curricular Guidelines for Portuguese Language Teaching) (PCN-LP), in order to verify what knowledge, from those guidelines, is mobilized in the didactization of that concept by the educators participating in the Parâmetros em Ação - 1999 (Guidelines in Action - 1999) program, in two teacher-education projects in the State of Paraíba: first, the training of "multiplier agents" (multiplier agents) in the city of Campina Grande, in 2003; second, implementation with primary teachers in the town of Queimadas, in 2004. During the analysis, we observed that while the educators were using the module to instruct learners to become competent readers and writers, they made reference to the PCN-LP reading concept and to experiential knowledge. Mobilization of theoretical knowledge was not achieved textually as proposed by the PCN-LP, whereas experiential knowledge was mobilized to deal with a theoretical impasse, adding to an explanation or substituting it. However, the didactized reader

### KEYWORDS

Didactization of knowledge; reading; continuous education

### Introdução

Após a elaboração dos PCN (1998), pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC), gerou-se uma discussão nacional em torno da validade e implementação desses documentos. Preocupada em impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores, dando-lhes condições de implementá-los, a SEF/MEC organizou um programa que envolve um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional (professores, equipe técnica, diretores de escolas e/ou creches) que foram desenvolvidas em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, escolas de formação de professores em nível médio e superior. Com essa perspectiva, foi criado o programa Parâmetros em Ação, em 1999, que tomou para si a função de "facilitador" dos PCN, tendo como metas: ser uma proposta de Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado que procura desenvolver competências pessoais e profissionais dos professores com base nos PCN, bem como propiciar a didatização dos Parâmetros enquanto proposta teórico-metodológica para a sala de aula.

Os Parâmetros em Ação (doravante PA), portanto, buscam divulgar os PCN. Entretanto, os PCN, por sua vez, enquanto gênero, se enquadram num discurso de divulgação, uma vez que didatizam conceitos e noções teórico-metodológicas de saberes chamados de referência, teóricos, eruditos ou acadêmicos - aqui denominados de saberes teóricos - objetivando uma nova abordagem para o ensino de língua.

Preocupada em analisar a compreensão dessa nova proposta teórico-metodológica, procuramos verificar, com base na concepção de didatização, a partir da teoria da transposição didática (BRONCKART; GIGER, 1998), o conceito de leitor competente, na perspectiva dos PCN-LP, por considerarmos a formação do leitor um dos objetivos centrais da educação que a escola encontra dificuldades em cumprir por vários fatores desde os de ordem econômica aos das próprias políticas educacionais e dos oriundos da formação dos professores, dentre outros. Dessa forma, nos propomos, neste trabalho<sup>2</sup>, a discutir e analisar como as formadoras do Programa PA, didatizam os conceitos de leitura e de leitor competente a partir de saberes de referência dos PCN-LP e/ou de outras fontes de saberes a eles relacionados, nas duas etapas da formação continuada desse programa. Assim,

1. As ações são: "distribuição e implementação, nos estados e nos municípios, dos Referenciais para a Formação de Professores; apoio às equipes técnicas das SEC para a implementação de programas de formação continuada; orientação às unidades escolares na formulação e no desenvolvimento de seus projetos educativos; elaboração de novos programas da TV Escola; realização de seminários sobre formação de formadores em parcerias com as universidades e outras instituições; apoio aos estados e aos municípios interessados na reformulação de planos e carreiras; criação de pólos de apoio técnico-operacional para educação infantil e para o ensino fundamental nas diferentes regiões do País; elaboração e divulgação de módulos orientadores de estudos dos parâmetros referenciais curriculares nacionais - Parâmetros em Ação." (PA, 1999, p.7).

2. Este trabalho é um dos capítulos da minha tese de doutorado, defendida em junho de 2006, na UFPE: "A didatização do conceito de leitor competente: dos PCN-LP de ensino de língua de leitura do ensino fundamental".



ra não dispunha das fitas de vídeo do programa PA, cuja aquisição dependia da SEC desse município. F2 não fazia parte de outros programas do MEC.

O grupo de professores cursistas, em geral, demonstrava bastante interesse em estudar, apesar de apresentar muitas dificuldades em compreender os textos dos PCN. Entretanto, vários professores não dispunham do texto dos PCN, o que, em parte, justificava a não realização das tarefas, principalmente, as leituras para casa, que, em geral, não faziam. Apesar das dificuldades de compreensão dos conteúdos do módulo, o grupo não era resistente às mudanças, avesso a propostas inovadoras, nem se mostrava completamente desmotivado para aprender. Porém, nem todos do grupo se envolviam na execução de tarefas escritas.

### Contextualizando a formação continuada do Programa Parâmetros em Ação

A formação do programa PA, especificamente do módulo 4 de Língua Portuguesa, para formar alunos leitores e produtores de textos, ocorreu em duas etapas. A 1ª etapa, a preparação de professores-formadores, transcorreu no período de novembro de 2002 a maio de 2003, em Campina Grande-PB – cidade pólo que coordenava mais de 50 municípios do Estado –, no Centro Educacional Severino Loureiro. Os encontros mensais, organizados por uma equipe de professores pedagogos da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), desta cidade, aconteceram das 8h às 11h 30 e das 13h às 16h 30. Participavam dessa formação cerca de 45 professores de diversas cidades do interior do Estado da Paraíba.

A formadora dessa etapa (F1) fazia parte da equipe pedagógica da SEC de Campina Grande – PB e era uma das coordenadoras do programa Parâmetros em Ação desde 2001. Essa formadora participou de uma preparação inicial, dada por representantes do MEC, para poder encaminhar esse programa, tem formação em Pedagogia, é especialista em cognição pela UFPE e ensina há 12 anos neste município.

Já a segunda etapa da formação do PA, a formação de professores cursistas, destinada a professores da alfabetização à 1ª fase do Ensino Fundamental (EF), ocorreu no período de agosto de 2003 a abril de 2004. Essa formação aconteceu na Creche Beatriz Ernesto, na cidade de Queimadas – PB, com um encontro mensal<sup>3</sup>, no intervalo das 7h 30 às 11h. Acompanhamos a formação dos professores da 1ª fase do EF, cuja formadora havia sido selecionada por nós como sujeito dessa pesquisa, na 1ª etapa da formação, com base em alguns critérios que estabelecemos: participação em todos os encontros do módulo em estudo e empenho no desenvolvimento das tarefas, interesse em colaborar com esta pesquisa e a proximidade de sua cidade em relação à nossa, para facilitar a coleta de dados.

A maioria dos professores desse grupo lecionava na zona rural, em turmas de alfabetização infantil ou do 1º ou 2º ciclos do EF; participavam desses encontros 28 a 45 professores. No grupo, apenas dois eram do sexo masculino. Todos os professores eram dispensados de sala de aula para participarem da formação, que acontecia na segunda sexta-feira de cada mês.

A formadora dessa etapa (F2) é pedagoga, professora do Estado em classe de 2ª série do EF e, na época da formação, estava cursando Especialização em Educação pela Universidade Estadual da Paraíba. Iniciou sua atuação no PA em 2002, fazia parte da Secretaria de Educação do Município de Queimadas, como Coordenadora Pedagógica, e há doze anos atuava em sala de aula. Essa formado-

### A didatização de saberes: reflexões sobre saberes e formação do professor

A concepção de didatização parte, inicialmente, dos estudos da transposição didática (CHEVALLARD, 1991), para quem esta se refere ao trabalho que transforma um objeto de saber a ser ensinado em objeto de ensino. Por isso mesmo, remete ao processo por que passa um conhecimento ao ser didatizado, mais conhecido como sendo o percurso do saber acadêmico/científico ao saber ensinado. Ou seja, todo saber a ser ensinado está fadado à transposição. Saber e transposição didática estão intrinsecamente relacionados, pois quando se fala em transposição, automaticamente se remete a um saber que passa por um processo de “adaptação” ao ser levado a outros contextos que não o de origem.

Desta forma, os estudos sobre transposição didática se referem à passagem do saber científico, também chamado de saber erudito savant ou sábio, ao saber a ser ensinado. Por saber científico entenda-se o saber produzido nas academias, instituições de produção científica que é apresentado à comunidade científica através de artigos, teses, livros especializados e relatórios. Para Chevallard (1991), o saber científico precisa ser didaticamente transposto, principalmente, devido à linguagem técnica em que é redigido, que obstaculiza a sua aprendizagem. Daí a necessidade de adequá-la à linguagem escolar, fazendo “pontes” entre o saber científico e o saber a ser ensinado na escola.

Como os estudos iniciais sobre a transposição didática se dedicaram a analisar as mudanças ocorridas quando o saber de referência passa a ser objeto de ensino/aprendizagem, tendeu-se a se considerar como saber todo conhecimento histórico e institucionalmente legitimado. Como apontam Chevallard (1991) e Bronckart; Giger (1998), nesse processo de transposição, ocorre a mobilização de saberes. Entretanto, estamos entendendo por saber não apenas os de referência ou científico, mas outros saberes como os experienciais (TARDIF, 2002). Nesse aspecto, concordamos com Bronckart; Giger, que contestaram a existência apenas do saber legitimado por considerarem que ele caracteriza o saber através da qualificação do(s) seu(s) autor(es), remetendo a um argumento, no mínimo de autoridade. Admitem, assim, que não são apenas as instituições legitimadas que produzem saberes, mas que diversos lugares dotados de história, de funções

3. O período dos encontros foi reduzido para um expediente num acordo entre a Secretaria de Educação do Município de Queimadas e a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, já que a maioria morava na cidade de Campina Grande.



de decisões em situações de urgência em sala de aula. Também pressupõe que as escolhas e decisões imediatas que o professor é chamado a tomar não são totalmente arbitrárias, nem totalmente controladas, são decisões práticas que o professor toma em função de tudo o que já sabe, de seus valores, de sua história e da situação de interação social (a sala de aula).

Nessa mesma perspectiva de analisar a existência dos saberes que envolvem a prática dos professores, Tardif (2002, p.11) assevera que “o saber dos professores está na interface entre o individual e o social.

Nos estudos sobre transposição didática (aqui, didatização), vemos que o conteúdo de ensino (objeto a ser ensinado) é freqüentemente muito diferente do conteúdo ensinado, aquele que, de fato, foi construído na interação em sala de aula. Essa mudança ocorre, segundo Chevallard (1991, p.67), porque os saberes selecionados para serem ensinados se caracterizam, em geral, como um saber intermediário entre o saber científico e outros saberes não institucionalizados.

Sobre essas mudanças Perrenoud (2002) ressalta que os saberes são transformados não porque há perversidade ou má-fé, mas devido às consequências da própria elaboração e adaptações a planos e metas de formação, além da necessidade de se gerenciar progressões de conteúdos bimestrais e anuais escolares. Tais objetivos, necessários do ponto de vista didático, envolvem operações de corte, simplificação, dentre outras, ante a necessidade de transferi-los para a sala de aula (PERRENOUD, 2002, p.74).

Ao comentar sobre as distorções ocorridas na transposição dos saberes acadêmicos e dos saberes práticos, Perrenoud (2002, p.76) observou que nos saberes acadêmicos “as distorções não chegam a ser absurdas, por haver uma maior proximidade destes aos saberes de referência”. Isto ocorre porque tais saberes estão mais organizados e institucionalizados socialmente pelas próprias instituições de produção, sejam universidades, centros de pesquisas, revistas autorizadas etc. E assevera ainda que o contrário ocorre com a transposição de saberes práticos, onde está a maior polêmica da transposição didática: primeiramente, porque existem várias práticas pedagógicas docentes de referência, o que dificultaria a escolha daquela que sobrepujaria as demais; em segundo lugar, porque essa questão exige que se reflita sobre que práticas seriam formalizadas em conteúdos para serem transmitidas. Além disso, mesmo formalizadas, as práticas poderiam ser a “assimilação puramente intelectual de saberes práticos codificados” o que, segundo Perrenoud, não resolveria o problema da prática pedagógica, uma vez que, na formação profissional, as práticas de referência não podem ser transformadas em saberes sobre tais práticas por não ser possível ensiná-las de modo direto (MARTINAND, 1986, 1994, 1995 apud PERRENOUD, op. cit., p.77).

Todas essas discussões convergem para a conclusão de que a formação profissional não deve constituir-se apenas de saberes acadêmicos, científicos e técnicos, mas também de saberes específicos, próprios de cada profissão, que não se derivam da ciência nem da técnica, mas que são indispensáveis, como os oriundos da experiência pessoal (PERRENOUD, 2002, p.75).

Portanto, a formação não deve mais se caracterizar como transmissão de conteúdos, mas sim como uma “experiência formativa” que articula um conjunto de

sociais, de estruturas e de modalidades de funcionamento específicos também os produzem. Para esses autores, só em função dos lugares sociais é que podemos denominar os saberes. Desse modo, temos saberes: científicos, de engenharia, de experiência, escolares, do senso comum etc.

Para Perrenoud (2002), os saberes experienciais são formulados, adquiridos na própria vivência do professor enquanto aluno e enquanto professor. Nessa perspectiva, esse autor, mostrando que os saberes acadêmicos formalizados consistem apenas uma das modalidades de saberes da formação do professor, aponta as demais: a transmissão de saberes e sua apropriação; a “imitação inteligente” de gestos profissionais; a construção de competências e de posturas em função de um treinamento reflexivo; a construção do habitus profissional por meio de interiorização de limites e da estabilização de esquemas de ação como modalidades de transposição didática. Conceito esse – Habitus profissional – definido por Bourdieu (1997, p.81) como sendo “nosso sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação; é a gramática geradora de nossas práticas”. Ante a questão das modalidades na formação, nos parece que a transposição de saberes venha a ser a mais simples forma de apropriação do saber.

Segundo essa abordagem em que se considera como saber não apenas o científico e, concebendo a escola como um lugar de produção de saberes, Tardif (2002, p.60) define o saber do professor em sentido amplo e como sendo plural, caracterizado por “conhecimentos, institucionalizados ou não, pelas competências<sup>4</sup>, as habilidades (aptidões), as atitudes, que os professores mobilizam diariamente em sala de aula, nas escolas ao realizarem concretamente as suas tarefas”, também chamado do “saber-fazer e do saber ser”. Sua característica básica é ser, ao mesmo tempo, social e individual. Essa concepção evidencia como é amplo o universo de saberes que envolvem o ofício do professor.

Assim, o saber-fazer do professor não se constrói simplesmente ao se dominar um saber teórico. Tanto Gauthier (1998), Tardif (2002) como Perrenoud (2002) concordam que é necessária a compreensão de que saber e fazer não podem estar distanciados. Essas discussões nos mostram o quanto se subestimou o saber prático surgido da experiência do professor e como se supervalorizou o saber teórico, produzido nas academias. Sobre saberes do professor e sua prática pedagógica, Gauthier (1998) afirma que a sala de aula é muito complexa para contar unicamente com saberes formalizados, saberes de referência, perspectiva defendida também por Tardif (2002) e Perrenoud (2002). Mas é Gauthier (1998, p.52) quem acrescenta sobre a ação do professor: “...não sendo seu fim primeiro o conhecimento, mas a ação, a prática docente procede da deliberação prática, não do raciocínio teórico, ou seja, o saber predominante na ação do professor é um saber racional prático”. Para ele, o raciocínio prático implica em tomadas

4. A noção de competência dada por Perrenoud (2000b, p.15) designa a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Ela inclui quatro aspectos: as competências não são elas mesmas *savoir-faire* ou atitudes, integram, mobilizam tais recursos; essa mobilização só se dá em cada situação singular; seu exercício passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação; as competências constroem-se tanto na formação



saberes experienciais e formais ainda negados aos alunos. Uma das modalidades importantes dessa formação é a construção de competências que, segundo Perrenoud (2002, p.78) "a competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos visando agir em uma situação complexa" (PERRENOUD, 1996, 1997, 1999, 2000b, apud PERRENOUD, 2002, p.78).

Em síntese, pode-se dizer que a questão da transposição se evidencia como algo didaticamente factual, que ocorre enquanto processo natural do percurso que faz o saber desde sua origem, nas práticas sociais, até ser aprendido pelo aluno em sala de aula. Necessário se faz analisá-la enquanto processo de construção de conhecimentos, sabendo que não se trata de "fabricar transposição didática", quer para saberes teóricos, quer para saberes práticos, mas que é preciso desvendá-la em toda a sua complexidade, para que se compreenda a formação profissional com mais abrangência, não apenas restrita à transposição de conteúdos institucionalizados pela academia.

Após essas discussões, é relevante afirmar sobre o conceito de didatização de que partimos inicialmente da compreensão de transposição didática, especificamente como a definiu Bronckart; Giger (1998) ao afirmar que esse processo ocorre, de modo geral, como um movimento em etapas, analisando as transformações que sofrem um conteúdo ao ser objeto de ensino. Entretanto, neste trabalho, estamos denominando de transposição didática o processo que descreve as mudanças ocorridas com o saber de referência ao ser objeto de ensino, de didatização, por entendermos que essas mudanças, alterações, reformulações não ocorrem apenas com os saberes de referência, acadêmicos – conforme está disseminado nos estudos sobre a transposição didática –, mas ainda com os vários saberes das diversas instâncias que são mobilizados e que se tornam outros em relação ao saber a ser ensinado em sala de aula. A didatização considera, portanto, a mobilização dos diversos saberes a que o saber a ser ensinado estaria subordinado como os saberes acadêmicos, curriculares, do senso comum, das políticas públicas como os PCN, da instituição escolar, os saberes experienciais do professor etc.

Dessa forma, consideramos o termo didatização de saberes mais amplo e apropriado para o que acontece com um saber ao ser objeto de ensino/aprendizagem em sala de aula.

### A mobilização de saberes experienciais na formação continuada

Analisando a utilização dos saberes experienciais, aqui entendidos como ações e/ou recursos mobilizados na didatização de um conceito ou noção teórica, feitos pelos formadores, no Programa Parâmetros em Ação (PA), verificamos que essa utilização desempenha um papel na compreensão do conceito tratado: são mobilizados, principalmente, com o objetivo de resolver uma situação de impasse teórico, isto é, para complementar uma explicação teórica ou para substituí-la já que se trata da análise de um conceito.

Vejamos o exemplo (01), a seguir, em que uma professora-formadora (PF), na 1ª etapa –preparação de formadores –, ao resolver uma questão que consistia em classificar e selecionar no caderno de atividades do PA as que se caracterizavam por "trabalhar" os conhecimentos prévios, dentre outros, relata uma experiência feita, após constatar que seus professores não liam com atenção. O objetivo dessa PF era de mostrar aos seus professores que eles apenas decodificavam, não liam compreendendo, não interpretavam. E como não aceitavam a situação, essa PF relata a atividade que fez, para convencê-los:

(01)

PF .11: Sabe o que a gente fez com os professores da gente? aqueles que não prestavam atenção a menor atenção na leitura.../ então resolvemos aplicar uma atividade que exigia atenção na leitura para mostrar que eles liam o poema e não estavam prestando atenção/ aí / aí / no papel tinha várias situações/ aí numa era escreva seu nome neste quadrado / só que não era o quadrado / era um redondo.../

PF8: Eu sei qual é...

PF .11: aí tinha quantas... quantos animais Moisés teve que colocar na arca? aí não é Moisés é Noé... aí só que faltava um casal de cada / sabe? Você está numa corrida / você está no terceiro lugar.../ ultrapassou o segundo / em que posição você ficou? E todo mundo o primeiro / só que você ficou no segundo / em ordem o que era ? / era a chuva... ((incompreensível)) / a praia/ era pra dizer o nome...

PF8: aí no final.../

I .11: é no final a gente observou que.../ fazendo um levantamento... a gente ia observar como o leitor.../ eles estavam assim lendo/ decodificando / não estavam prestando atenção... (1º enc., 21/11/02)

Com o relato dessa atividade, que mais se assemelha a uma "pegadinha" (um teste de atenção que apresenta informações semelhantes para confundir e não especificamente feito para professores), a PF demonstra estar preocupada em fazer os professores compreender em que significa apenas decodificar, levando-os a perceber sua inabilidade para interpretar e, portanto, sentir a necessidade de desenvolver a competência leitora.

Outro recurso que se insere no âmbito dos saberes experienciais é a reflexão em torno da ação do professor. Como afirma Perrenoud (2002, p.77), o saber reflexivo constitui-se como um recurso propiciador da construção de competências e posturas do professor que possibilita a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Donald Schön (2000, p.61-70), um dos pioneiros do estudo sobre reflexão, analisou a ligação entre reflexão e ação, e sua contribuição maior se deu na oposição que fez entre o modelo da racionalidade técnica e o conhecimento prático, dando ênfase a este, pois, segundo ele, o conhecimento prático está



caracterizado por três processos de reflexão: reflexão-na-ação (que consiste no processo de pensar sobre a ação no momento em que ela ocorre); reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação (que implicam em um distanciamento temporal entre a ação e o momento da reflexão e se caracteriza por uma análise que o indivíduo faz, a posteriori, sobre as características da sua própria ação).

No exemplo, a seguir, as PF (1ª etapa do PA) discutiam sobre o que o professor pensa que o aluno não sabe ou não tem condição de aprender e, em função disso, não ensina, ou ainda sobre as próprias dificuldades do professor em entender determinadas atividades, ou seja, reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000). O relato surge quando uma PF "confessa" que essas dificuldades não são apenas dos alunos, mas delas também, que mesmo sendo professores-formadores tinham dificuldades em interpretar. Em seguida, essa PF relatou uma experiência ao fazer uma atividade de leitura que consistia em interpretar um texto televisivo (atividade que fazia pela primeira vez) e que fora solicitado por uma professora em um curso de especialização. Vejamos:

(02)

PF1: Então é/ se o professor/ eu acho que esse estudo seu leva a gente a repensar sobre nós/ professores em sala de aula/ sobre a nossa metodologia/ num é o que ensinar/ como ensinar/ o que reflete isso o tempo todo/

PF2: o que também eu acho o seguinte/ o problema é do professor/ ele erra muito em achar / de achar que meu aluno não é capaz/ e o conhecimento dele (do professor) é pouco/ por isso ele não é capaz de ensinar o que vem no livro didático/ não trabalha porque muitos não têm conhecimento/

PF3: acha que não vai passar que o aluno não vai entender/

PF4: agora se o professor tivesse aquela postura/ que eu não tenho mas devo buscar/ aí ele aprenderia com/ ele aprenderia com o aluno/ porque ele estaria aberto pra também ver o que o aluno sabe/ daquilo ali que ele não tem/

PF5: não tem conhecimento como nós mesmos diante do nosso professor/ assim como se acha num patamar mais elevado/ ((incompreensível)) Mas quantos de nós não já passamos por situações/ semelhantes/ eu já formadora/ especialista/ não querendo me considerar acima de outro/ mas veja bem/ eu estava participando até de um curso com aquela professora que faz livro de pano/

PF1: Albanita Guerra/

PF5: E nós estávamos numa aula e em determinada atividade ela disse assim/ gostaria que vocês fizessem uma leitura.../ e eu fiquei assim/ eu quero que vocês façam uma leitura desse vídeo/ naquele momento ali / eu não sabia o que fazer/ foi preciso / que ela desse as orientações pra poder ver o que era que ela queria

que eu fizesse/ porque senão eu não saberia/ como é que eu vou ler uma coisa que eu nunca fiz/ né? (4º enc., 24/04/03)

Nesse depoimento, a formadora faz reflexões sobre suas limitações enquanto leitora, comparando o seu comportamento diante de uma metodologia que não tinha conhecimento (interpretar um vídeo) ao dos alunos em sala de aula.

Na segunda etapa da formação do PA, a formadora (F2) também faz reflexão com os cursistas, ao observar que eles desenvolviam pouca atividade de leitura em sala de aula. Para isto, ela pediu aos professores que elaborassem uma rotina semanal, em que eles deveriam colocar todas as atividades das disciplinas durante a semana. Após a execução, F2 faz a seguinte indagação:

(03)

F2: Agora eu gostaria que vocês olhassem pra esses cartazes/ contassem o número de aulas/ fizessem uma estimativa de quanto tempo foi gasto com leitura/ é houve muito tempo pra/ trabalharmos com gêneros textuais?/ diversidade de textos?/ houve isso na rotina?/ a diversidade de texto foi bem explorada?/ e o tempo dedicado à leitura / a leitura mesmo sem ser do livro didático / a leitura com outros textos / qual a produção de texto?/...

F2: Então a gente ainda tá muito apegado ao livro didático / ao texto informativo / mas tem outra assim/ pelo que a gente tem exposto aqui/ qual o tempo dado pra leitura ?/ pra gostar de ler?/ qual desses textos aqui / vai nos levar a estimular o aluno a ler/ entender a leitura/ a gostar/ a querer ler?/ (5º enc. 19/03/2004)

A reflexão que a formadora fez em torno da constatação do pouco tempo destinado a se formar leitores competentes retoma as discussões sobre a necessidade de uma abordagem pautada na diversidade de gêneros textuais mais relacionados a uma prática metodológica da alfabetização com textos (era essa a temática da discussão do encontro). Seu questionamento deixa implícito que não se formam leitores sem se deixar espaço para a leitura, proporcionando-lhes maior contato com gêneros diversos, como ela mesma diz, para gostar de ler.

## O recurso da referência a saberes dos PCN-LP: da leitura como não decodificação à proposta do letramento

Embora os professores-formadores (PF) e cursistas tenham se utilizado de saberes experienciais, foram os teóricos os mais recorrentes na didatização do conceito de leitor competente. Observemos como esses saberes são referidos, inicialmente, na 1ª etapa:

(04)

F1: ... eles ((os PCN-LP)) disseram que observaram uma certa mudança relevante na forma de.../ ser alfabetizado/ então o que tá posto aí nesse pressuposto é.../



ao invés da decodificação propõe um outro modelo/ que seria uma alfabetização com texto que tem como suporte pro sujeito aprender/ não só decodificação mas as outras estratégias de leitura/

PF : a decodificação é apenas uma das estratégias de leitura/ não é necessariamente...

F1: Isso/ é isso que tá na base desse pressuposto/ é uma concepção de alfabetização/ né? tá propondo uma mudança/ naquele modelo de alfabetização/ que/ parte só da decodificação/ propondo o modelo de alfabetização com texto/

(2º enc., 27/02/ 03)

Apesar de os PCN-LP adotarem uma perspectiva de leitura fundamentada nas abordagens interacionista e do letramento, observamos que, em [04], a referência ao conceito de leitura desses documentos, feita por F1, é indireta por não apresentar, textualmente, a definição que exprime a noção de leitura. Em nenhum momento dos cinco encontros dessa etapa, F1 lê ou pede aos professores que leiam o conceito para comentá-lo e discuti-lo com todo o grupo, não se referindo à abordagem que o fundamenta, apesar de terem sido feitas atividades de leitura de textos dos PCN-LP nos estudos em pequenos grupos, que apresentam conceitos, caracterização e orientações didático-metodológicas para a prática de leitura e formação do leitor na escola. A referência ao conceito em estudo também ocorre de modo simplificado, reduzido, já que em todas as vezes que se discute sobre leitura, a base da definição desse conceito se fundamenta, principalmente, em uma estratégia: a decodificação – ler não é decodificar. Entretanto, essa estratégia surge em função de se discutirem outros conteúdos de ensino de língua, especificamente, associados à alfabetização

Partindo da concepção interacionista de leitura de Kleiman (1989) – para quem é através da interação dos diversos conhecimentos que entram em jogo na compreensão, envolvendo múltiplos processos cognitivos, que o leitor constrói o sentido do texto – os PCN-LP definem como leitor competente:

Alguém que, por iniciativa própria é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essas necessidades (PCN-LP, 1997b, p.54).

Dessa forma, como as referências à concepção de leitura são feitas de modo indireto, tivemos que deduzir esse conceito a partir das atividades escolhidas do módulo e de outras trazidas por F1 – formadora da 1ª etapa – para serem vivenciadas na formação ou, ainda, através de comentários sobre os conteúdos discutidos após a exibição de algum vídeo.

Com esse objetivo, analisamos a atividade que deu início ao módulo, intitulada de Ping-pong Verbal<sup>5</sup>. Essa atividade não fazia parte das orientações metodo-

5. Base a execução da atividade do Ping-pong Verbal, produção realizada com característica de texto escrito (MAR-

lógicas do PA - provavelmente F1 traz esse saber de suas experiências como professora-formadora. Ao propor essa atividade F1 pretendia partir do conhecimento do PF para poder ampliá-lo e aprofundá-lo na formação, conforme ela mesma explica: "... a gente precisa ver o que é que vocês/ sabem e o que é que vocês não sabem.../quais são as dúvidas/ quais são os equívocos.../ o que é/ que.../ vocês já tão bem demais.../ entendeu?"/ (1º enc., 21/11/).

Assim, F1 inicia essa atividade com a seguinte frase:

(06)

F1: "Para formar alunos leitores e produtores de textos..."

Após esta, os professores-formadores fizeram a seguinte produção oralizada coletiva:

- (A) É necessário ser também um bom leitor e produtor de texto...
  - (B) Para que ele (professor) possa ser um mediador e passar suas experiências de leitor...
  - (C) Considerar a criatividade do aluno sem impor regras gramaticais...
  - (D) Oportunizar momentos de leitura em sala de aula...
  - (E) Oportunizá-lo a criar e recriar histórias de leitor...
  - (F) Mas para que isto seja feito, o aluno deve ter o incentivo do professor...
  - (G) É essencial que as leituras tenham um embasamento teórico do assunto do qual se quer produzir os textos...
  - (H) Para uma boa produção devemos estar sempre lendo...
  - (I) Acreditando que o aluno pode produzir textos sem estar alfabetizado...
  - (J) Entretanto, não podemos esquecer que para ser um bom produtor de textos é preciso ser um bom leitor...
  - (L) E para ser um bom leitor de textos é necessário compreender a função social da escrita, sendo necessário que o educador ofereça as condições ao aluno, apresentando os vários portadores de textos...
  - (M) Fazendo com que o aluno possa partir do seu conhecimento prévio...
  - (N) É necessário que o professor proponha várias versões para uma produção de textos...
  - (O) Versões essas que acreditamos que iremos recebê-las neste encontro.
- (1º enc., 21/11/02)

atividade teve início quando F1 elaborou a frase inicial, que foi completada por um professor do grupo A. Em seguida, um professor do grupo B formulou outra frase, completando-a e, assim, deu-se continuidade, até que os 12 participantes elaboraram cada um a sua frase, construindo um texto oralizado, já que apresenta características do texto escrito: planejamento, organização por parte dos elaboradores, além de obedecer a uma seqüência, a uma continuidade de idéias. Os números no texto equivalem à ordem de elaboração de cada frase por cada professor. A medida que ouvia as frases, F1 as anotava, às vezes, mudando uma ou outra palavra, reestruturando-as, sem alterar, isto é, a estrutura.



modo indireto – sem citação do conceito – ao letramento. Para esses Parâmetros, o ensino de língua deve propiciar ao aluno a compreensão das práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, como também torná-las objeto de ensino/aprendizagem na escola, a fim de desenvolver as competências leitora e escritora dos alunos. Proposta expressa nos PCN-LP ao definir letramento como sendo o “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia”, como também ao afirmarem que “A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Para esses documentos, é na interação com diversos escritos, que os alunos testemunham a utilização que os já leitores fazem deles e, acrescentam: “É preciso, portanto, oferecer aos alunos os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando-lhes que leiam apenas durante as atividades na sala de aula” (PCN-LP op. cit., p.56).

Podemos observar, nesse mesmo item “L” (ex. 06), que o PF aponta duas ações pedagógicas imprescindíveis para que o aluno seja leitor: uma inclui o aluno e o professor – compreender a função social da leitura - e a outra é específica do professor - dar ao aluno acesso aos vários portadores de texto para que ele seja leitor, referindo-se a outros textos, não apenas os dos livros didáticos e de conhecê-los onde são, de fato, publicados em cada uma das esferas sociais onde são produzidos e divulgados. Ter acesso ao portador também implica em proporcionar a diversidade textual. Os PCN-LP asseveram que esse conhecimento amplia e contribui para a compreensão e exercício da função social de leitura, item Prática de leitura (PCN-LP, 1997b, p.53).

Após essa análise, vemos que os PF, mesmo estando no início do estudo do módulo 4, fazem referência ao conceito de leitura dos PCN-LP de forma indireta, como em (06), sem citar os termos interacionismo em leitura ou letramento ou defini-los. Essa referência, mesmo indireta, indica que há, por parte desses PF, o conhecimento de alguma noção teórica dos PCN-LP. Uma das causas para esta ocorrência é o fato de eles já terem estudado o módulo do Programa de Formação Profissional Continuada / Alfabetização, (2000, p.21-135), elaborados a partir dos PCN-LP, cujo objetivo é demonstrar que é possível e mais produtivo se alfabetizar com textos e subsidiar os professores nesse sentido.

Analisando a 2ª etapa da formação, vemos que F2 mobiliza, praticamente, os mesmos saberes teóricos dos PCN-LP da 1ª etapa. Entretanto, essa mesma atividade de “Ping-pong verbal”, anteriormente analisada (ex. 06), ao ser vivenciada na 2ª etapa da formação do PA, não apresenta saberes teóricos dos PCN-LP, isto é, os cursistas (professores do EF) não fazem referência a esses saberes. Em outras palavras, a atividade não demonstrou os mesmos resultados da realizada na 1ª etapa (com isto não estamos afirmando que deveria se referir aos mesmos saberes dos PCN-LP). Os professores cursistas, nessa atividade, mobilizam outra concepção de leitura, que pode ter vindo de sua formação acadêmica, de suas experiências como professores e/ou da tradição escolar. Vejamos a “produção” final dessa atividade na seqüência que foi elaborada pelos cursistas:

A atividade se insere na perspectiva interacionista de leitura dos PCN-LP, por ter a finalidade de fazer o levantamento de conhecimentos prévios sobre o que os professores-formadores identificavam ser preciso para que eles mesmos formassem alunos leitores e produtores de textos. Apesar desse objetivo, não identificamos, nos encontros seguintes, a retomada dessa atividade para se fazer a ampliação das discussões ou de conceitos incompletos formulados pelos professores-formadores. Também não foi reformulada coletivamente, conforme prevê esse tipo de proposta.

Contudo, analisando o conceito de leitura abordado nessa produção, vemos que, embora a formação do módulo de língua Portuguesa estivesse apenas começando, os PF fazem referência a saberes dos PCN-LP ao estabelecer a relação entre o conceito tratado e outros conhecimentos lingüísticos.

Observando os trechos retirados dessa produção,

- (A) É necessário ser também um bom leitor e produtor de texto...
- (D) Oportunizar momentos de leitura em sala de aula...
- (E) Oportunizá-los a criar e recriar histórias de leitor....
- (G) É essencial que as leituras tenham um embasamento teórico do assunto do qual se quer produzir os textos...
- (H) Para uma boa produção devemos estar sempre lendo...
- (J) Entretanto, não podemos esquecer que para ser um bom produtor de textos é preciso ser um bom leitor...

(L) E para ser um bom leitor de textos é necessário compreender a função social da escrita, sendo necessário que o educador ofereça as condições ao aluno, apresentando os vários portadores de textos...

vemos que o conceito de leitura é evidenciado a partir da associação que os PF fazem entre os seguintes conhecimentos: ser um bom leitor para se construir leitores (A), leitura e produção textual (D), (E), (G), (H) e (J) e a compreensão da função social da escrita como necessária para ser um bom leitor (L). Esses itens também indicam que a prática da leitura precede e é condição para se formarem leitores e que há uma relação entre leitura e produção textual, referência esta a saberes dos PCN-LP (1997b, p.53), confirmada em “... a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura” e “a leitura nos fornece a matéria prima para a escrita”. A perspectiva desses parâmetros é de que a leitura é a base para a produção escrita, enfatizando que há uma relação intrínseca entre a formação de leitores e de escritores competentes, embora essa relação não seja obrigatória, como apresentada no item (L), (PCN-LP, op. cit, p.52). Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Outro saber teórico dos PCN-LP mobilizado, nessa atividade, diz respeito à função Social da escrita exemplificada no item (L) do exemplo (06).

Quando o professor-formador afirma em (L) ser a “compreensão da função social da escrita” condição para formar um bom leitor de texto, faz referência, de



(07)

F2: Olhe/ para formar alunos leitores e produtores de texto precisam...

- (a) ler / pensar...
  - (b) interpretar...
  - (c) compreender / analisar...
  - (d) desenvolver / participar das atividades na sala de aula...
  - (e) incentivar e dialogar com os alunos...
  - (f) prestar atenção / saber ouvir...
  - (g) organizar as idéias e refletir...
  - (h) respeitar as pessoas e incentivar o aluno a ler o que gosta...
  - (i) ser criativo...
  - (j) oi /ler o que não gosta...
- (2ª etapa, 1º enc., 15/08/2003)

Em (07), os cursistas fazem um texto do gênero lista e alguns deles não compreendem o objetivo da atividade (afirmar o que é preciso para formar alunos leitores e produtores de textos), uma vez que citam, de forma confusa, atitudes comportamentais dos alunos como "prestar atenção, saber ouvir, participar das atividades da sala de aula, respeitar as pessoas", e o papel do professor: "incentivar o diálogo com os alunos," "incentivar o aluno a ler o que gosta...". Dessa atividade se deduz que a concepção de leitura dos cursistas, no início do módulo, é predominantemente cognitivista, principalmente quando afirmam: "organizar as idéias, compreender, interpretar, analisar, desenvolver..." e se fundamenta na definição de que ler é compreender o que está escrito, segundo a visão do modelo descendente de leitura (GOODMAN, 1967), para o qual o sentido se constrói na relação leitor/texto através das atividades de compreensão, de organização das idéias, de interpretação. Portanto, não é a concepção teórica dos PCN-LP sobre leitura que se apresenta, conforme discutida no exemplo anterior.

Embora em (07) se evidenciem aspectos que dizem respeito à necessidade da reflexão como condição para ser um leitor e produtor de texto "ler/refletir, analisar ser criativo", não podemos afirmar, categoricamente, que há referência a saberes dos PCN-LP sobre a proposta da construção da cidadania - letramento - nem da concepção interacionista de leitura que também se preocupa com o desenvolvimento das habilidades do raciocínio, visto que os itens formulados se apresentam vagos.

Comparando a realização dessa atividade nessa 2ª etapa com a realização na 1ª, vemos que ela sofreu algumas alterações, confirmando a preocupação de Perrenoud (2002) quanto às deturpações possíveis na cadeia da didatização de saberes. Foram várias as reduções de informações que F2 fez ao dar as orientações de como os cursistas deveriam realizá-la, como por exemplo, não lhes pedir que reformulassem as frases quando não as produzissem conforme combinado.

dade foram fatores que contribuíram para a inadequação da produção final em relação ao seu objetivo: construir um texto coletivo sobre o assunto especificado. Isso nos permite considerar que F2 apenas "aplica", "repassa" essa atividade vivenciada na 1ª etapa, parecendo mais uma dinâmica de grupo, uma brincadeira entre cursistas, já que não a retoma para fazer reformulações coletivas, nem serve de base para outras discussões, metodologia essa também negligenciada na 1ª etapa.

Entretanto, se nessa primeira atividade os cursistas não antecipam ou mesmo não se referem ao conceito de leitura dos PCN-LP, no 3º encontro do módulo em análise, há a utilização da referência a esse conceito dos Parâmetros. Após a leitura do texto intitulado "O texto como unidade de ensino" (PCN-LP, 1997b, p.35-36), F2 perguntou a esses professores o que consideraram importante na leitura. Dois cursistas (C1) e (C2)<sup>6</sup> comentaram:

(08)

C1: Eu acho que é assim/ contra o analfabetismo funcional/ mesmo sabendo ler sozinho todo o texto / ler não é decodificar né?/ muitas pessoas sabem ler/ decodificar né?/ quando se pergunta sobre a função que o autor do texto quer dizer.... /

C 2: É num sabe interpretar/ e também utilizar na vida mesmo / se comunicar através da escrita/ né?/ pra não ter dificuldade/ num pequeno bilhete/ da / como é que eu posso iniciar/ como é que eu posso dizer?/ (2ª etapa, 3º enc., 10/10/2003)

Nesse exemplo (08), vemos que os cursistas retomam as duas concepções de leitura em que os PCN-LP se fundamentam: a visão interacionista e do letramento. Inicialmente, C1 aborda o conceito de que ler não é decodificar dos PCN-LP, conforme comentamos no Ex. (04), se referindo, ainda, à preocupação desses documentos com o analfabetismo funcional, apresentando-o como consequência de o aluno apenas decodificar. De modo que, ao mesmo tempo em que conceituam leitura, afirmando o que não é (decodificação), apresentam uma característica da perspectiva interacionista, também de modo indireto, ao abordarem a função do autor do texto, reportando-se à visão de leitura que considera as intenções do autor ao produzir o texto, perspectiva interacionista: leitor/autor via texto (KLEIMAN, 1989, 1993; KATO, 1998). Nessa visão, a condição para se ler é saber interpretar - a decodificação é apenas uma das estratégias que conduzem à compreensão do escrito. C2 também utiliza-se do recurso da referência indireta, ao abordar a visão social da leitura nos PCN-LP, o letramento, que se caracteriza não só pelo fato de o aluno saber escrever, mas por saber utilizar-se da escrita para atender às suas necessidades de sujeito, de cidadão. Idéia que podemos relacionar ao fato de o aluno saber escrever um bilhete - dizemos relacioná-

6. A abreviação C1 ou C2, em cada exemplo, não se refere aos mesmos interlocutores, mas às seqüências de fala



la, pois saber fazer um bilhete não é suficiente para caracterizar a concepção de letramento. Referência ao letramento também se encontra em "saber comunicar-se através da escrita", estabelecida pelos Parâmetros entre leitura e escrita, aqui já comentados.

A outra forma de se referir aos saberes teóricos dos PCN-LP sobre leitura ocorre quando F2 comenta sobre a dificuldade de se ensinar a ler na perspectiva da contextualização (equivalente a alfabetização com textos):

(09)

F2: Agora só que a gente sabe que também que tem essa dificuldade/ ensinar sem contextualidade/ a gente tá formando alunos analfabetos funcionais/ né?/ o problema é esse aí/ a gente ensina a ler/ a ter a idéia que ensinou a ler/ e escrever mas que tipo de leitura?/ até que ponto aquela leitura que ele tá fazendo vai ser relevante pra ele lá na frente?/

C1: Isso/ como aquela cartilha que o menino tava/ ninguém toma café/ peguei a xícara de café/ Paulo dá café num sei pra quem/ isso aí que que o aluno vai refletir/ é só/

F2: E você viu a diferença quando ele leu a cartilha e foi ler na revista/ a dificuldade a letra da cartilha é uma/ toda/ né?/ quando ele pegou a revista que foi ler/ a palavra que ele leu na cartilha muito/ quando chegou que foi ler muito/ aí a gente vê esse tipo de coisa também/ e não é aquela leitura da cartilha que ele vai utilizar pra vida dele/ o papel da luz/ o papel da água/ e da ficha de cadastro/

C2: É uma leitura que não adianta/ é uma decodificação/

(2ª etapa, 3º enc. 10/10/2003)

Em (09) vemos que tanto F2 quanto a cursista concordam que a alfabetização pelo método da cartilha, "ensinar sem contextualidade", produz analfabetos funcionais. Ambas questionam o ensino da leitura que se faz na escola e o tipo de leitor que se está construindo, em geral, não ensinando a ler os textos socialmente utilizados, perspectivas já analisadas no exemplo (08). Nesse exemplo (09) da 2ª etapa, há mais detalhamento de aspectos da concepção de leitura, pois há referência ao analfabetismo funcional e à presença das intenções do autor.

### Considerações Finais

Nesse trabalho, buscamos refletir sobre como se dá a didatização de saberes e a presença de dois dos mais recorrentes em sala de aula: os teóricos e os experienciais, na formação continuada do Programa Parâmetros em Ação. A análise feita nos mostrou que tanto formadoras da 1ª e da 2ª etapas como os professores cursistas fazem referência, principalmente, a saberes teóricos dos PCN-LP, mas que também se utilizam de saberes experienciais, principalmente para resolver uma

situação de impasse teórico, complementando uma explicação ou substituindo-a, como no exemplo (01) em que se busca fazer os professores compreenderem o que significa interpretar em leitura, e não apenas decodificar. Já a referência a saberes teóricos é feita de modo indireto e incompleto, apenas sugerindo as teorias ou abordando alguns aspectos da concepção referida, como as reduções de informações apresentadas em (08) em que ler não é apenas decodificar.

Uma das causas para essa didatização é o fato de essas formadoras dominarem, parcialmente, o discurso da formação dos PCN-LP, inclusive por serem novas essas teorias de ensino de língua para elas. Dessa forma, a referência à teoria se caracteriza por uma visão superficial da concepção de leitura. Porém, na 2ª etapa, há algumas referências que parecem ser mais diretas com relação a saberes dos PCN-LP, possivelmente porque foram realizadas leituras em sala, oralmente, com todo o grupo, e, em seguida, comentadas. São especificamente, as referências exemplificadas em (08) e (09), quando abordam analfabetismo funcional e letramento.

Conforme a análise, constatamos que formadoras e cursistas didatizam o conceito de leitura e a proposta para formar leitor competente dos PCN-LP, basicamente, mobilizando as mesmas noções teóricas, utilizando-se, principalmente, da abordagem das estratégias pautada na concepção interacionista – sintetizada em ler não é apenas decodificar. Sobre os saberes vimos que, embora formadores e cursistas do Programa Parâmetros em Ação tenham mobilizado saberes outros como os experienciais, foram os saberes teóricos os que se evidenciaram na didatização do conceito de leitor competente.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado / Parâmetros em Ação* / Ministério da Educação, Brasília: A Secretaria, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Introdução*. Brasília, MEC/SEF, 1998a.
- BRONCKART, J-P; GIGER I. P. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, maio/1998, p.1-26.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí – Representação Social: Ed. Unijuí, 1998.
- KATO, Mary A. *O Aprendizado da Leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1999.



PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000b.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes; Formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.