

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O
PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DO SEU FAZER PEDAGÓGICO**

HELOÍSA ANDRÉIA VICENTE DE MATOS

ORIENTADOR: PROF. DR. SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE

**Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Heloísa Andréia
Vicente de Matos e aprovada pela Comissão
Julgadora.**

Data: ____/____/____

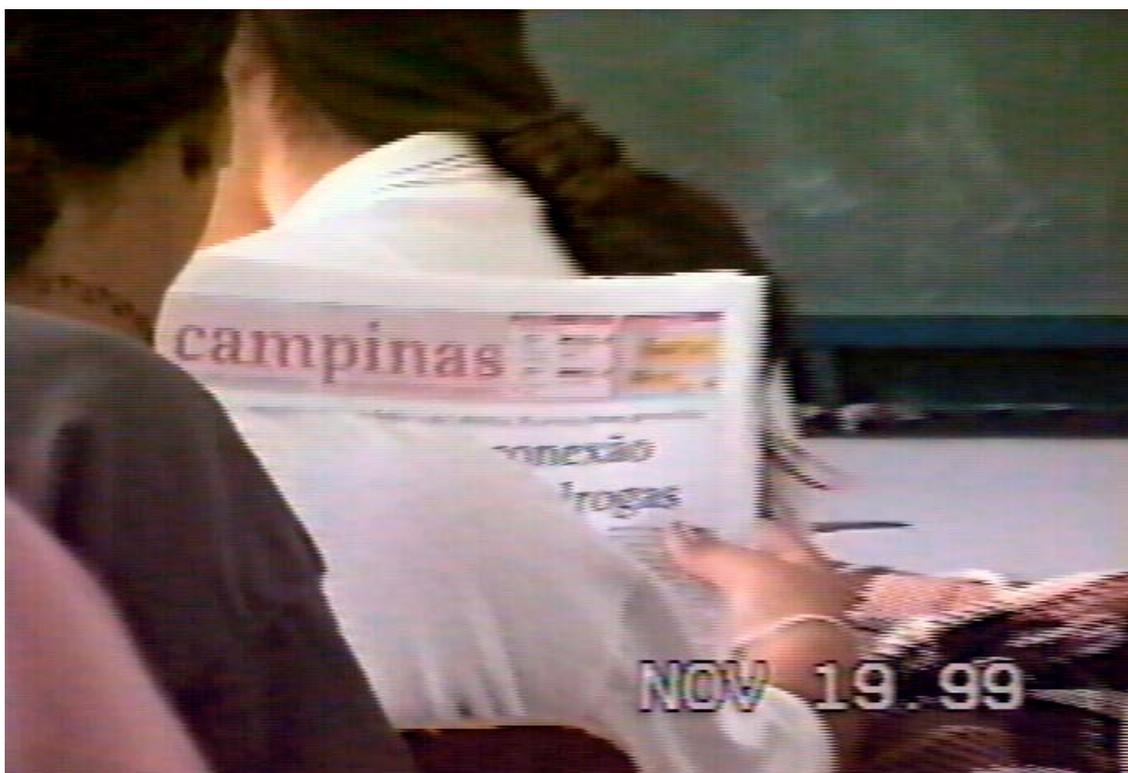
Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O
PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DO SEU FAZER PEDAGÓGICO**



**HELOÍSA ANDRÉIA VICENTE DE MATOS
ORIENTADOR: PROF. DR. SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE**

2.001

RESUMO

Este estudo etnográfico considera o âmbito da relação entre os efeitos da mudança social acelerada e as práticas pedagógicas na área de leitura, para o delineamento do problema central da pesquisa: as alterações nas crenças e atitudes docentes, referentes à produção da leitura no ensino fundamental, destacando-se, principalmente, o papel do professor, a construção do seu saber/ fazer nessa prática e os desencadeadores de mudança. Através de entrevistas individuais com quatro professoras da rede pública estadual, de observações videogravadas das atividades de ensino e de relatos das docentes em sessões de autoscopia, foram descritas e analisadas as práticas e narrativas das mesmas. A análise destas fontes tornou possível a elaboração de categorias que representam os indicadores das alterações da prática educativa. Assim, apesar das dificuldades e da particularidade de atuação de cada sujeito envolvido, as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e as crenças subjacentes às mesmas - com respeito à leitura - foram alteradas, no sentido de superar as tendências técnicas e reprodutivistas do ensino da língua materna. A pesquisa verificou também que os desencadeadores destas mudanças são frutos de diversas fontes. Com base na concepção interlocutiva da leitura, o quadro teórico está construído, sendo vinculado, principalmente, à concepção freireana da atividade docente.

ABSTRACT

This ethnographic survey takes into account the scope of the relationship among the effects of the brisk social changes and the pedagogical practices in the reading area with regard to the outlining of the central problem of research: alterations in teaching beliefs and attitudes about reading production in the elementary school level, particularly the teacher's role, the build-up of their what-to-know/ what-to-do expertise in this practice, and change stirring agents. Through individual interviews with four public school teachers, video-taped observations of teaching activities, as well as teachers' reports at autoptic sessions, their practices and narrations have been described and analyzed. The analysis of such sources has made it possible to work out categories wich represent the indicators of teaching practice alterations. Accordingly, despite the difficulties and the peculiarity of each involved person's performance, the pedagogical actions developed by teachers and their underlying beliefs - with regard to reading - have been changed in order to overcome technical and reproducing trends of the mother tongue teaching. The research has verified that the stirring agents of such changes come from several sources. Based on the interlocutory conception of reading, the theoretical picture has been built, mainly linked with Freire's teaching activity conceptions.



Dedico este trabalho a todos os alunos das escolas públicas pesquisadas e às suas respectivas professoras, uma vez que procuraram, de alguma forma, melhorar a qualidade de suas vidas através da leitura.

AGRADECIMENTOS

Aos *meus pais*, pelas palavras que confortam;

À *Naiara*, por compartilhar das mesmas dificuldades e alegrias;

Ao *Luís (Morunga)*, por me compreender e me aceitar;

À *Luíza*, pela ajuda concreta;

À *Dolly*, pela companhia e fidelidade;

Ao meu Orientador, *Prof^o Dr. Sérgio Leite*, pela amizade e pelos ensinamentos de um grande educador;

À *Prof^a. Dr.^a Lílian L. Martin da Silva*, pela atenção particular dispensada e pela presença efetiva em minha formação;

Ao *Prof^o Dr. Ezequiel T. da Silva*, por seus ensinamentos;

À *Prof^a. Dr.^a Raquel S. Fiad*, pelos direcionamentos neste estudo;

Ao *Prof^o Tarcísio Lúcio da Silva*, pelo grande professor que foi e é;

Às *Prof^{as} I., E., R. M. e Terezinha*, por me permitirem a entrada em suas salas de aula e desejarem concretamente que este estudo se concluísse;

Aos amigos (as) do *ALLE*: *Prof^a Norma, Terezinha, Cris, Maria do Carmo, Eliane, Ellen, Clarisa, Priscilla, Cláudia, Mirtes e a todos os demais integrantes* do grupo, pela seriedade e compromisso para com os nossos objetivos;

Ao *CNPq* e ao *FAEP*, pelo apoio financeiro;

Às duas escolas estaduais citadas nesta pesquisa, pela confiança no meu trabalho;

À Delegacia de Ensino de Sumaré, por me permitir o acesso às escolas pesquisadas e, especialmente, à *Prof^a. Maria Inês* e à *Cristine* pelas gentilezas cotidianas;

Ao Prof. Renato (CCAA/ Sumaré) e à sua esposa, D. Vera, pela ajuda inesquecível,

A todos os (as) meus (minhas) amigos (as), que (in)diretamente estiveram presentes em minha vida, nestes últimos anos: *Adriana Vieira, Adriana Ferraz, Sônia Rossini, Geralda, Boni, Samir, Jailton, Manu, João e todo o "pessoal da Taquara", Edmilson, Roseli, Regiane, Simone, Fernanda, Jane Mabilon* e a tantos (as) outros (as) que me proporcionaram muitas alegrias.

*"(...) quanto mais me assumo como estou sendo
e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim,
mais me torno capaz de mudar, de promover-me,
no caso, do estado de curiosidade ingênua
para o da curiosidade epistemológica.
Não é possível a assunção que o sujeito faz de si
numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.
Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também
(...) a assunção se vai fazendo cada vez mais assunção
na medida em que ela engendra novas opções,
por isso mesmo é que ela provoca ruptura,
decisão e novos compromissos."
Paulo Freire*

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 2: O TEMPO E AS MUDANÇAS: PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
2.1. O problema deste estudo e suas justificativas.....	04
CAPÍTULO 3: LINGUAGEM, LEITURA, RELAÇÕES DE ENSINO E PODER	
3.1. As bases teóricas da criticidade e autonomia do leitor.....	27
3.2. A leitura no processo de mudança.....	47
CAPÍTULO 4: MÉTODO DE PESQUISA	
4.1. A pesquisa etnográfica	58
4.2. O contexto: as escolas e os sujeitos da pesquisa.....	62
4.3. Caracterização das professoras.....	64
4.4. Procedimentos de coleta de dados.....	65
4.4.1. A entrevista.....	65
4.4.2. A autoscopia e a videografia.....	70
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	
5.1. Introdução.....	76
5.2. Procedimento de análise das entrevistas.....	76
5.3. Procedimento de análise das videografias e das sessões de autoscopia.....	77
5.4. As categorias dos indicadores de mudança.....	80
CAPÍTULO 6: À GUIA DE CONCLUSÃO.....	102

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	129
<u>Anexo 1</u> / Relato da entrevista com a Professora R.	130
<u>Anexo 2</u> / Seqüência dos catorze protocolos: descrição da atividade escolhida; material textual envolvido; descrição dos relatos verbais da professora durante a sessão de autoscopia; comentários da pesquisadora.....	148
<u>Anexo 3</u> / Descrição das categorias dos indicadores de mudança, com os respectivos relatos verbais das professoras	191

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

"O tempo todo o tempo passa"

(Arnaldo Antunes)

Alvin TOFFLER (1972, apud ESTEVE, 1995) define o *choque do futuro* como um efeito da mudança social acelerada, cuja principal consequência é o desajustamento do indivíduo, quando perde as referências culturais conhecidas.

No que tange à educação, a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica não só um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar, hoje, é diferente do que era há vinte anos. Nesta perspectiva, enquadrando cem por cento de crianças de um país em escolas, enquadra-se também cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo (ESTEVE, op.cit.).

Assim, considerando o âmbito da questão da relação entre os efeitos da mudança social acelerada e práticas pedagógicas na área de leitura, foi delineado o problema central da pesquisa: as alterações nas crenças e atitudes docentes, referentes à produção da leitura no ensino fundamental, destacando-se, principalmente, o papel do professor, a construção do seu saber/ fazer nessa prática e os desencadeadores de mudança na prática educativa, durante suas respectivas carreiras.

Diante desta realidade, como pesquisadora, a princípio, cedi espaço ao papel de professora que havia sido, às experiências que foram vividas por mim no cotidiano escolar, recordando-me das conversas (in)formais com os colegas de trabalho, das buscas constantes, das conquistas e também das dificuldades de atuação inerentes a essa profissão, podendo, a partir daí, centrar-me, principalmente, na questão das atitudes e posicionamentos pedagógicos contextualizados num ambiente de transformação contínua que há muito me chamava a atenção - um ambiente de constante tensão, onde a inovação e a tradição sempre procuraram ocupar o mesmo espaço - para somente assim, tornar-me uma pesquisadora de fato.

Assim, investiguei as crenças e práticas de leitura ocorridas no interior de salas de aula da rede pública de ensino, para tentar entender as transformações que estão ocorrendo no cotidiano escolar, destacando os indicadores dessas transformações na prática educativa, bem como os desencadeadores das mesmas, para situá-los frente às produções existentes sobre as práticas da leitura no Ensino Fundamental. Em síntese, o **objetivo foi descrever e analisar indicadores de mudança nas concepções e práticas dos professores, a partir das próprias práticas de produção da leitura, em salas de aula do ensino fundamental da rede pública estadual.** Os dados foram coletados em escolas circunscritas à Delegacia de Ensino de Sumaré, nos dois Ciclos que compõem o ensino fundamental, em sistema de Progressão Continuada; especificamente, foram envolvidas: uma primeira e uma quarta série do 1º Ciclo e três primeiras e duas quartas séries do 2º Ciclo (antigas 5^{as} e 8^{as} séries do 1º Grau).

Neste sentido, pretendi descrever e analisar como os professores (de ambos os Ciclos da rede estadual de ensino), ligados ao ensino da língua materna, desenvolvem, no seu cotidiano, as atividades de produção de leitura e como julgam sua própria prática. Procurei *mapear*, através dos relatos verbais dos professores e da observação das práticas pedagógicas, os *sinais de tensão* entre as concepções mais *tradicionais* acerca da leitura e uma concepção considerada atual, destacando-se os desencadeadores de mudança da prática educativa que acabam por constituir o saber docente, ou seja, suas crenças e atitudes subjacentes às referidas práticas, situadas num contexto de conflitos em relação ao ensino e à própria identidade e autonomia docentes.

Para tanto, investiguei as concepções dos professores referentes à leitura, ao cotidiano no interior da escola, às dificuldades que possivelmente encontram nesse ambiente, além de buscar interpretar a relação Discurso – Prática, a partir das vivências relatadas. Especificamente, foram analisados os dados de entrevistas concedidas individualmente por quatro professoras e os dados das observações das aulas (videogravadas), além dos diálogos entre mim e as docentes, sobre tais atividades de ensino.

No próximo capítulo, contextualizo o problema e as justificativas deste estudo, bem como as perguntas que norteiam todo o trabalho. Estão presentes, também

no capítulo, o referencial teórico acerca das práticas pedagógicas, situadas no conjunto de nossa sociedade em transformação contínua e as marcas dessa influência mais ampla na área da leitura escolar.

No Capítulo 3, encontram-se as concepções que norteiam a pesquisa no que diz respeito à linguagem, leitura e os determinantes para a criticidade e a autonomia de um leitor, a partir deste mesmo contexto.

Na seqüência, no Capítulo 4, apresento o método utilizado neste estudo, incluindo a descrição dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, o contexto pesquisado e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

No Capítulo 5, exponho o procedimento de análise de dados e a apresentação dos resultados, demonstrando as alterações na prática educativa na área da leitura, a partir dos dados coletados, através dos depoimentos das professoras e das observações videogravadas da sala de aula.

O último, Capítulo 6, contém certas discussões, comentários e reflexões sobre os resultados que procuram despertar os indivíduos, direta ou indiretamente, envolvidos com a educação, para uma discussão compromissada com o tema tratado, a fim de que nossas dúvidas e incertezas sobre as práticas pedagógicas na área de leitura não se encerrem aqui.

CAPÍTULO 2. O TEMPO E AS MUDANÇAS: PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*"Este é tempo de partido,
tempo de homens partidos (...)
Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas! (...)
Este é tempo de divisas,
Tempo de gente cortada.
De mãos viajando sem braços,
obscenos gestos avulsos (...)"*
(Carlos Drummond de Andrade)

2.1. O problema deste estudo e suas justificativas

A aceleração da mudança social implica que um número crescente de indivíduos, sem se mudarem do bairro em que sempre viveram, experimentem o mesmo desajustamento ao descobrir que as coisas não são mais como antes, que o seu mundo foi substituído por outro em que não sabem muito bem como situar-se. Isto sem qualquer possibilidade de retorno à velha paisagem social que dominavam e conheciam.

Daí o desencanto que atinge muitos professores, por não conseguirem redefinir o seu papel perante uma nova situação, sendo tomados por sentimentos de insegurança, ceticismo e, muitas vezes, de recusa em relação às novas propostas educacionais. Essa *nova situação* é aqui entendida de modo bastante amplo, contextualizado pelo processo de globalização¹ da economia, redefinição do Estado Nacional² e marcos na educação. De acordo com CASTANHO (1998):

¹ Dentre suas inúmeras características destacam-se: o deslocamento do centro dinâmico do sistema da indústria para os serviços, especialmente os que têm ligação com as tecnologias derivadas da microeletrônica e muito particularmente a informática; hegemonia, dentre os serviços, do setor financeiro, autonomizado em relação às atividades primárias e secundárias da economia, acentuando a tendência à financeirização existente desde o início da monopolização capitalista no último quartel do século XIX; diminuição da governabilidade ou controle dos Estados nacionais sobre as respectivas economias, permitindo o avanço da maré globalizante regulada apenas "pelo mercado"; hegemonia da ideologia neoliberal, tornada *vox una populi*, em parte pela manipulação dos instrumentos de conformação mercadológica da mídia, em parte pela diminuição da oposição decorrente da derrocada do socialismo real, entre outros aspectos. (Cf. CASTANHO, 1998, mimeo)

"(...) O que se assiste, contemporaneamente, é a sistemática desmontagem do Estado Nacional periférico; em geral, e brasileiro, mais perto de nós. Se se considerar dura a palavra desmontagem, ou se nela se vislumbrar algum tipo de voluntarismo histórico (...), podemos amenizá-la dizendo que o Estado Nacional se encontra em crise de identidade, o que condiz mais com a retórica oficial que propõe sua redefinição." (p.6)

Para CASTANHO (1998), o conflito entre globalização e estado nacional vive nos meandros do capitalismo desde sua constituição, mas a realidade não deixará de ser conflituosa enquanto perdurarem os motivos da contradição. Assim, não se trata, portanto, de uma situação totalmente inusitada no presente, embora revestida de certas particularidades. De qualquer modo, o curso paralelo do desenvolvimento do capitalismo e sua dinâmica intrinsecamente internacionalista em confronto com o Estado Nacional, seu rebatimento para a situação da periferia do sistema mundial, vem gerando, ao longo dessa história, alguns marcos no âmbito da educação.

Também a homogeneidade cultural é construída pelo Estado Nacional como condição de existência original e para tal construção, o Estado mobiliza a educação nacional, buscando a unidade lingüística e a homogeneidade de valores na esfera da cultura, contando com a elaboração dos intelectuais engajados na promoção do desenvolvimento, que dão vida aos mitos nacionais, o herói, o caráter, o povo, etc. Para CASTANHO (op.cit.), a maré de globalização da fase associacionista³ chocava-se

² Primeiramente, o termo "Estado" aqui é entendido no sentido moderno, de Estado como organização da sociedade para a produção capitalista, comportando uma *dimensão ampla* - conjunto dos instrumentos públicos e privados de dominação burguesa - semelhante à concepção de Gramsci, quando pensa no Estado como uma totalidade que engloba a sociedade política mais a sociedade civil (SAVIANI, 1988, p.18, apud CASTANHO, op.cit.) e uma *dimensão restritiva* - como também em Gramsci, quando o identifica com a sociedade política, ou seja, o aparelho governamental propriamente dito.

Diante disso, o Estado moderno ou Estado Nacional (que se constitui com as tarefas de definir, ampliar e consolidar sua base territorial, o país; de instituir e fixar no país a nação, sua base humana, conferindo-lhe unidade; estabelecer, como cimentos dessa unidade, a língua, a cultura e a educação, tornando-as orgânicas em relação ao todo nacional; e de fornecer a legitimidade institucional da sociedade, considerada em seus aspectos políticas, econômicos e propriamente sociais, mediante o ordenamento jurídico) fica em sentido dialeticamente oposto às "marés da globalização". Em suma, a relação entre o Estado Nacional e a globalização, apesar de necessária, é tensa, causando várias *redefinições* nos aspectos constitutivos do Estado Nacional (Cf. CASTANHO, op.cit.).

³ A maré globalizante da fase *associacionista* do capitalismo monopolista é iniciada com a crise representada pela Primeira Guerra Mundial de 1914-1918, quando as potências imperialistas tiveram que concentrar sua energia no desforço, desviando-a da voraz, porém pacífica, dominação econômica que

menos com a educação nacional e a cultura nacional do que a globalização contemporânea:

"(...) É certo que, mesmo na fase anterior, os centros dinâmicos da economia transnacional tendiam a difundir na periferia os valores de sua cultura, especialmente a partir do momento em que estes passaram a se autonomizar na escala dos bens econômicos, tornando-se valores de troca no mercado a que Bourdieu denominou a expressão 'a economia das trocas simbólicas' (BOURDIEU, 1987). Mas foi a globalização contemporânea, evidentemente, a que mais chocou com a cultura nacional, exatamente porque colidiu de frente com o seu centro de irradiação, o Estado Nacional. O que se seguiu foi uma imensa desconstrução, atingindo a cultura nacional periférica em seus valores e até mesmo na sua expressão lingüística." (p. 6)

Além desses aspectos, como nos lembra ALMEIDA (1994), há uma mudança cultural muito intensa, onde - por exemplo - todo nosso aparato intelectual, acostumado a entender e ver palavras oralizadas, incluindo a nossa inteligência verbal, é atualmente obrigado a acordar para uma inteligibilidade diferente, necessária para a vida educacional e cultural na sociedade oral de imagem e som. Isso porque a imagem-som é uma reprodução real daquilo que reproduz, independente de ser um telejornal ou um filme de seres fantásticos. Aparece visualmente como se fosse real e o é, já que vemos sua forma, cor, movimento, som; diferente da palavra que cada um escuta da mesma maneira, mas entende individualmente em sua inteligência particular.

Em última instância, ALMEIDA (op.cit.) ressalta:

" (...)Vamos ter de aprender a trabalhar nesse mundo de pessoas que trazem suas confusas histórias de oralidade, de alfabetização, de escrita e também suas histórias mais novas de habitantes da atual sociedade de imagem e som que, retomando a velha oralidade em uma nova oralidade

representou um primeiro abalo no sistema capitalista internacional. Porém, somente em 1929, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque ocorre uma mudança de modelo, pois a partir daí, o modelo *imperialista*, capitaneado pela Inglaterra, seria substituído pelo modelo *associacionista*, liderado pelos Estados Unidos. Somente pouco depois da Segunda guerra mundial, em 1947, haveria uma reversão no esquema de acumulação (maré da globalização *contemporânea*), tendo como lema a salvação do capitalismo, pelo retorno a taxas de lucro estimulantes, mediante cortes nas políticas sociais, restauração do livre jogo do mercado, restrição aos movimentos sindicais e aumento do controle sobre a moeda. (CASTANHO, 1998)

de massmedia, prepara a descultura para a cultura da 'nova ordem mundial' mas que, por sua própria perversão, reexcita as velhas culturas regionais, nacionais, racistas, num movimento em que a cobra morderá seu próprio rabo numa provável desordem mundial" (p. 21).

Segundo ESTEVE (1995), o fato é que os professores, enfrentando tais circunstâncias de mudança que os obrigam a alterar seu trabalho e muitas vezes de maneira não eficaz, têm de suportar a crítica generalizada que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. Assim, a expressão *mal-estar docente*, segundo o autor, aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende sintetizar o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado em função da mudança social.

Tal conceito tem três funções, segundo o mesmo autor:

1. A de ajudar os professores a eliminarem o desajustamento, com um conhecimento mais exato do problema (através de uma análise precisa da situação em que se encontra), contribuindo para evitar o referido desajuste.

2. O estudo da influência da mudança social sobre a função docente pode servir como chamada de atenção à própria sociedade, para que compreenda as novas dificuldades com que se debatem os professores, posto que um elemento importante no desencadear do mal-estar docente é a falta de apoio, as críticas e a omissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas de cunho social que requerem, portanto, soluções sociais.

3. Só a partir do estudo do modo como a mudança social gera o mal-estar docente, é possível delinear a intervenção que supere o domínio das sugestões, situando-se num plano de ação coerente, com vistas à melhoria das condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho. Ainda conforme ESTEVE (op.cit.), é preciso atuar, simultaneamente, em várias frentes: formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação responsabilidades - horário de trabalho - salário.

Há, nesse ínterim, diversos indicadores que referem um abaixamento da qualidade do ensino. O avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos

conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças na concepção e no desempenho da sua profissão.

Wolfgang MITTER (1985 apud ESTEVE, 1995) refere-se à existência internacional de uma *fase de desencanto*, caracterizada por uma subvalorização da formação de professores. Tal opinião coincide com a de outros autores (BARTON e WALKER, 1984; HAMON e ROTMAN, 1984). BLASE (1982 apud ESTEVE, 1995) já assinalava a presença de um *ciclo degenerativo da eficácia docente*, produzido pela conjugação de vários fatores sociais e psicológicos.

Deste modo, a expressão *mal-estar docente* converte-se em objeto amplamente estudado pelas principais revistas internacionais de Ciências da Educação. ESTEVE (op.cit.) define como “*os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada*” (p.98).

Segundo o mesmo autor, nas investigações realizadas, distinguem-se, comumente, dois grupos de fatores para estudar a pressão da mudança social sobre a função docente:

- os chamados *fatores de primeira ordem*, que recaem *diretamente* sobre a ação do professor na sala de aula, alterando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente;
- os *fatores de segunda ordem*, que se referem às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência, tendo uma ação *indireta*, contudo, afetando também a motivação e a implicação do professor.

Assim, as investigações realizadas coincidem ao referir a importância dos fatores contextuais, haja vista que os problemas na sala de aula são encarados como uma atribuição do professor, enquanto que os fatores de segunda ordem desencadeiam um sentimento de desajustamento e de impotência. Trata-se, na verdade, de fenômenos que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional.

ESTEVE (1995) enumera *doze indicadores básicos* que resumem as mudanças recentes na área da educação. Os nove primeiros referem-se, segundo o autor, ao desenvolvimento de novas concepções da educação, que se reportam ao contexto social da função docente, apesar de terem forte incidência na atuação do professor na sala de aula. Os outros três referem-se a variações intrínsecas ao trabalho escolar:

1. AUMENTO DAS EXIGÊNCIAS EM RELAÇÃO AO PROFESSOR

Há um processo histórico de aumento das exigências feitas ao professor, pressionando-o a assumir um número cada vez maior de responsabilidades. Na atualidade, a tarefa do professor não se reduz apenas ao domínio cognitivo. Pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc., além da atenção aos alunos especiais integrados na turma. Surge, desse modo, o chamado *choque com a realidade*, onde passam de uma idéia virtual sobre a sala de aula (pensam em circunstâncias controláveis e positivas) para uma idéia real (na maioria das vezes cruel).

Como resultado deste aumento das exigências em relação aos professores, produziu-se um aumento de confusão quanto às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que lhe é atribuída (GOBLE e PORTER, 1980, apud ESTEVE, op.cit.).

Nesse sentido, MERAZZI (1983 apud ESTEVE, op.cit.) defendeu a idéia de que, nas circunstâncias atuais, um dos aspectos mais importantes da competência social dos docentes é a capacidade de enfrentar situações conflituosas.

2. INIBIÇÃO EDUCATIVA DE OUTROS AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO

Além deste processo de exigência de maiores responsabilidades educativas ao professor, registrou-se, nos últimos vinte anos, um processo de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização. A família constitui o caso mais expressivo, devido à incorporação da mulher no trabalho e à redução do número dos seus membros e das horas de convívio. Nesta perspectiva, são dadas à

escola maiores responsabilidades educativas, principalmente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos no âmbito familiar.

3. DESENVOLVIMENTO DE FONTES DE INFORMAÇÃO ALTERNATIVAS À ESCOLA

As fontes alternativas de informação, principalmente os meios de comunicação, obrigam o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos. Torna-se cada vez mais necessário integrar estes meios de comunicação a suas práticas pedagógicas, aproveitando a sua enorme força de penetração. Portanto, o professor que pretenda manter-se no velho papel de *fonte única* de transmissão oral de conhecimentos perde a luta. Pelo contrário, deve reconverter a sua ação de modo a facilitar a aprendizagem e a orientação do trabalho do aluno, haja vista que, se remeter a lições sobre um tema que os alunos já conheçam através da televisão, pode tornar-se um terrível fracasso. O professor necessita integrar, no seu trabalho, o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional.

4. RUPTURA DO CONSENSO SOCIAL SOBRE A EDUCAÇÃO

Nos últimos tempos, desfez-se o consenso social sobre os objetivos das instituições escolares e sobre os valores que devem fomentar.

Ainda que este consenso nunca fosse muito explícito, havia pelo menos um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação. Assim, a educação reproduzia núcleos de valores amplamente aceitos, tendentes a uma socialização convergente, ou seja, à integração das crianças na cultura dominante.

Em contrapartida, de vinte anos para cá, encontramos-nos perante uma verdadeira socialização divergente: por um lado, vivemos numa sociedade plural, em que grupos sociais distintos, com potentes meios de comunicação ao seu serviço, defendem modelos de educação opostos, em que se dá ênfase e prioridade a valores diferentes e até contraditórios; por outro lado, a aceitação ao nível da educação da diversidade própria da sociedade multicultural obriga-nos a repensar os materiais didáticos e diversificar os programas de ensino.

Conforme TOFFLER (1990 apud ESTEVE, op.cit.), o modelo do *cadinho*⁴ foi substituído pelo da *saladeira*, em que se misturam diversos ingredientes, com o objetivo de que cada um deles dê o seu toque original a um conjunto que se caracteriza pela diversidade das suas componentes.

A escolarização plena da população infantil implica a integração de crianças com diferentes sensibilidades culturais e lingüísticas, geradas no âmbito de uma educação familiar de base que fomentou valores muito desiguais. Deste modo, é perfeitamente compreensível o desajustamento e as dificuldades dos professores situados em lugares de grande diversidade cultural (arredores das grandes cidades, zonas com altas taxas de migração, etc.).

Segundo ESTEVE (op.cit.) “(...) a expansão escolar tornou impossível a vantagem da uniformidade que pressupunha o acesso ao ensino de uma elite social, tanto mais restrita quanto mais se avançava na hierarquia do sistema escolar” (p.102). Nos dias de hoje, muitos professores são obrigados a repensar a sua atitude em relação à presença nas aulas de alunos que sofreram processos de socialização díspares e claramente divergentes. Contudo, têm de assumir tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, o que implica numa importante diversificação das funções docentes.

5. AUMENTO DAS CONTRADIÇÕES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Devido, em grande parte, à ruptura do consenso sobre a educação, aumentaram as contradições do professor no exercício da função docente, uma vez que não foi possível viabilizar nas escolas as numerosas exigências opostas, vindas de distintos modelos educacionais. Assim, o professor estará sempre sujeito a críticas, tanto no que diz respeito aos valores como no próprio domínio metodológico, independentemente do modelo que escolher, como ressalta ESTEVE (op.cit.).

⁴Desenvolvido nos Estados Unidos por John Dewey, quando lá chegavam centenas de imigrantes de outras culturas, que era preciso “fundir” na cultura de raiz anglo-saxônica, baseada na idéia democracia, conforme ESTEVE (1995 in NÓVOA, 1995).

A situação é ainda mais grave quando o professor deixa de assumir uma opção objetiva e de definir os seus valores educativos de referência. Sem esses aspectos, torna-se difícil saber o que procura, impossibilitando a elaboração de uma argumentação, gerada no esforço de explicitação do seu modelo educativo, o que lhe permitiria defender-se das críticas externas.

Do mesmo modo, o desenvolvimento da autonomia de cada aluno pode ser incompatível com a exigência de integração social, quando esta implica o predomínio das regras do grupo, ou então, quando a escola funciona de acordo com certas lógicas sociais, políticas ou econômicas. Isto se refere a velhas contradições inscritas no próprio cerne da tarefa docente, que adquirem atualmente novos delineamentos. Como destaca FAURE (1973 apud ESTEVE, op.cit.), pela primeira vez na história, *“(...) a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades atuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que ainda não existe”* (p.103)

6. MUDANÇA DE EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO SISTEMA EDUCATIVO

Nos últimos vinte anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, fundado na seleção e competência, para um ensino de massas, com mais flexibilidade e integração, mas incapaz de assegurar um trabalho adequado ao nível do aluno, em todas as etapas do sistema. Assim, diminuiu a motivação do aluno para estudar, bem como a valorização social do sistema educativo.

Há vinte anos, um grau acadêmico assegurava o *status* social e as condições econômicas de acordo com o nível obtido; nos dias de hoje, porém, os graus acadêmicos nada asseguram, mantendo-se outros mecanismos seletivos, que não mais dependem da escola, mas de empresas privadas, das relações sociais da família ou da obtenção de conhecimentos extra-curriculares que não constituem o sistema regular de ensino (informática, etc.).

O contexto social fez mudar o significado das instituições escolares, com a necessidade inerente de adaptação à mudança, por parte de alunos, professores e pais,

que devem mudar as suas expectativas em relação ao sistema de ensino. Não se pode mais manter, num ensino massificado, os objetivos traçados para um ensino de elite.

Como RANJARD (1984 apud ESTEVE, op.cit.) ressalta, é fundamental entender que, em termos de rentabilidade social, não podemos esperar os mesmos resultados que eram obtidos pelos antigos sistemas, que serviam uma elite tanto mais restrita quanto mais se avançava nos diversos patamares da hierarquia escolar.

7. MODIFICAÇÃO DO APOIO DA SOCIEDADE AO SISTEMA EDUCATIVO

Também em função da situação descrita no ponto anterior, alterou-se a relação entre o contexto social e o ensino, havendo a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da idéia de educação como promessa de um futuro melhor, posto que os pais passaram a se sentir defraudados em relação ao futuro dos filhos. Além disso, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos, como há vinte anos se esperava.

Assim, grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e taxativa de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também os responsáveis diretos por todas as falhas, fracassos, imperfeições e males nele existentes.

RANJARD (1984 apud ESTEVE, op.cit.) utiliza a expressão *professores perseguidos*, afirmando que os mesmos, quando se fala do seu trabalho, se sentem agredidos e vivem, coletivamente, sob o domínio de um verdadeiro sentimento de perseguição. Este sentimento, segundo o autor, não necessita de fundamentos objetivos, uma vez que os “*professores são perseguidos pela evolução de uma sociedade que impõe modificações profundas na sua profissão*” (p.104).

Neste sentido, COLE (1985 apud ESTEVE, op.cit.) ressalta uma tomada de posição pública contra os professores. Desse modo, o julgamento social dos professores generaliza-se. Todos parecem dispostos a ver na figura do professor a responsabilidade pelas múltiplas deficiências e a degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Contudo, sabemos que são, na verdade, as primeiras vítimas.

Vemos, desta maneira, que o fracasso personaliza-se imediatamente no professor, se as coisas correm mal no ambiente escolar. Caso contrário, os pais e outros envolvidos pensam que os filhos são bons estudantes.

8. MENOR VALORIZAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR

Modificou-se, além dos aspectos levantados, a consideração social pelo professor. O professor gozava, até há poucos anos, de um elevado “status” social e cultural. Conforme ESTEVE (op.cit.), “*O saber, a abnegação e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados. Mas, nos tempos atuais, o ‘status’ social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos*” (p.105).

Deste modo, para muitos pais, por exemplo, o fato de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de ter um emprego *melhor*, isto é, uma profissão onde se ganhe mais dinheiro. Neste contexto, o salário converte-se em mais um agravante da crise de identidade dos professores.

Obviamente, a desvalorização salarial produziu uma desvalorização social da profissão docente. No momento atual, raríssimas pessoas estão dispostas a dar valor ao saber, à abnegação no trabalho com crianças e ao valor das ciências. Muito pelo contrário, bem sucedido é aquele que, independentemente do seu grau de instrução, enriquece.

Tal mentalidade levou muitos professores a abandonarem a docência, procurando uma promoção social em outras áreas profissionais ou atividade exteriores à sala de aula. Assim, aqueles que não suportaram os problemas da sala de aula, passam a ser os que dirigem, julgam e criticam os que lá continuam seu ofício.

9. MUDANÇA DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

O rápido avanço das ciências e a transformação das exigências sociais requerem uma mudança profunda dos conteúdos curriculares.

Contudo, não se trata apenas de o professor *estar em dia* com as matérias que leciona, para não transmitir conhecimentos desatualizados; mas, muito além disso, o domínio de qualquer disciplina torna-se muito difícil, ao ponto de afetar a confiança do

professor. Nesse sentido, a necessidade de selecionar e de abandonar alguns dos conteúdos tradicionalmente transmitidos pelas instituições escolares limita o desejo de incluir novos conteúdos, que se apresentam como imprescindíveis para a sociedade do futuro.

10. ESCASSEZ DE RECURSOS MATERIAIS E DEFICIENTES CONDIÇÕES DE TRABALHO

As exigências em torno dos professores, bem como a massificação do ensino, não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência.

A falta de recursos é generalizada e aparece, em diferentes trabalhos de investigação, conforme ESTEVE (op.cit.), como um dos fatores que determinam o mal-estar docente. Atualmente, o ensino de qualidade é ocasionado mais em função do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às várias tarefas educativas. A médio prazo, esta situação desencadeia a inibição do professor.

Assim, encontramos freqüentemente atitudes cépticas dos professores perante as novas reformas, pois muitos estão acostumados a não ter mais do que giz à sua disposição e a utilizar o tempo livre para atuar nas diversas atividades suplementares. Segundo ESTEVE (op.cit.), estão conscientes dos novos esforços que lhes vão exigir as reformas projetadas e questionam-se se conseguirão as verbas necessárias para melhorar a qualidade do ensino. Em suma, as condições de trabalho dos docentes, no caso precárias, também constituem entraves às práticas inovadoras.

11. MUDANÇAS NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO

Alteraram-se profundamente as relações entre os professores e os alunos nas duas últimas décadas. Do mesmo modo que, há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor era detentor de todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido a qualquer vexame, presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode tudo (ou quase tudo) contra o

professor e colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de controle teoricamente existentes.

As relações nas escolas mudaram; são mais conflituosas e violentas e muitos professores não conseguiram encontrar novos modelos, mais justos e democráticos, de convivência e de disciplina. Na verdade, do ponto de vista psicológico, o problema da violência nas escolas é um agravante importantíssimo para o mal-estar entre os professores.

Alguns pesquisadores (KALLEN e COLTON, 1980, apud ESTEVE, op.cit.) relacionam o aumento de conflito com a expansão da escolaridade obrigatória; segundo estes autores, a violência da instituição que se exerce sobre os alunos, obrigando-os a freqüentar uma escola por vários anos, provoca reações de agressividade que se canalizam contra os professores, haja vista que representam tal instituição de modo próximo. Isso implica um novo esforço por parte dos professores, principalmente nas zonas mais desfavorecidas e com maiores taxas de fracasso escolar.

12. FRAGMENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

Nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da atividade docente: “(...) *muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções.*” (ESTEVE, op.cit., p.108)

Isso significa que, além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, fazer cursos de aprimoramento, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades diárias, assistir a seminários e reuniões de coordenação pedagógica e até, quem sabe, vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas, de acordo com ESTEVE (op.cit). Daí o surgimento do seu estado de esgotamento.

Neste sentido, a fragmentação do trabalho docente é um dos elementos do problema referente à qualidade de ensino, o que constitui um paradoxo, uma vez que nossa época é dominada pela especialização dos saberes.

Isto posto, temos uma imagem significativa das principais mudanças registradas no nosso sistema de ensino, nas últimas décadas, e dos principais problemas pendentes que devem afetar os projetos de reestruturação do ensino.

Além disso, os indicadores descritos servem-nos como esquema básico para analisar e compreender as críticas da sociedade e as atitudes dos professores, que não diferem muito das atitudes gerais do ser humano face à mudança social acelerada, de acordo com ESTEVE (op.cit.). Os professores enfrentam uma crise de identidade, que ABRAHAM (1987, apud ESTEVE, op.cit.) define como uma contradição entre o *eu real* (o que eles são diariamente nas escolas) e o *eu ideal* (o que eles almejavam ser ou pensavam que deveriam ser).

Ao enfrentarem esta *crise de identidade* (LÉON, 1980, apud ESTEVE, op.cit.), os professores têm reações distintas, o que não será aprofundado no presente trabalho. Contudo, sabe-se que o isolamento⁵ é a característica mais comum e importante dos professores seriamente afetados pelo desajustamento provocado pela mudança social.

Em suma, vemos que a chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor e nas condições de trabalho deficientes na sala de aula, que o levam a uma atuação deficitária, pela qual acaba sendo considerado responsável, na maioria das vezes.

GIMENO SACRISTÁN (1995) remete-se às profissões que se definem “*pelos suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam*” (p.68). Neste sentido, questiona o domínio dos professores sobre a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino e conclui que, na essência, a profissão docente - não detendo a responsabilidade exclusiva de influências mais gerais (políticas, econômicas, culturais) e submetida à desprofissionalização – não possui tal domínio, ainda que a educação institucionalizada tenda a ser da sua competência.

⁵ Os professores são pessoas que falam pouco do seu ofício entre si, de como melhorar e transmitem pouco a sua experiência profissional. Além disso, as influências informais de socialização são mais decisivas do que as formais; mais eficazes do que os cursos de formação (JACKSON, 1985, apud GIMENO SACRISTÁN, op.cit.).

Em outras palavras, os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação. Por isso, é fundamental analisar o significado da prática educativa e compreender as suas conseqüências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente.

Isso significa, como já foi mencionado, que à educação referem-se ações muito diversas, que influenciam a prática didática. Sendo assim, é necessário alargar o conceito de *prática*, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar, posto que a prática não se reduz às ações dos professores, mas sim procurando ilustrar uma sistematização de vários contextos, incluídos uns nos outros, “*como se estivéssemos perante práticas aninhadas umas nas outras*” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.68). Aquilo que vulgarmente é chamado educativo não esgota as práticas relacionadas com a educação, porque remete para outros âmbitos de ação, que recaem sobre a realidade escolar imediata.

As práticas educativas geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Ainda conforme GIMENO SACRISTÁN (op.cit.), trata-se de formas de conhecer e de sentir, que se inter-relacionam, dando suporte às atividades práticas. Neste sentido, os problemas da prática não são ociosos ou vazios de fundamentação científica, como uma análise simplista possa remeter-nos mas, sim, contradições que a própria prática desencadeia, num processo dialético com aspectos macroestruturais.

Segundo PACHECO (1995), crença distingue-se de atitude, já que uma atitude é uma “*totalidade delimitada do comportamento em relação a alguma coisa*”, enquanto uma crença “*é o componente cognitivo da atitude*” (p. 53). Assim, o conceito de crença vem sendo utilizado como sinônimo de teoria e , mais freqüentemente, de perspectiva.

Neste sentido, realçar a existência de uma cultura sobre o *pedagógico*, partilhada socialmente e assumida pelos próprios professores, é importante para compreender as destrezas relativas à atividade de educar e de ensinar, bem como toda a cultura que as permeia, que constitui uma competência socialmente distribuída, não se encontrando limitada a um só grupo profissional.

Se a profissão docente é socialmente partilhada, explica-se a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa, na qual os significados divergem entre grupos sociais, económicos e culturais e a escola apresenta-se, muitas vezes, como uma instituição obsoleta aos olhos de agentes e forças culturais que necessitam de uma *outra educação* e que, portanto, tendem a pôr em evidência a legitimidade dos professores, contribuindo para a sua desprofissionalização. Deste modo, toda a mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança de cultura.

A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso atentar para as determinações burocráticas da organização escolar. A prática profissional depende de decisões individuais, mas conduz-se por normas coletivas seguidas por outros professores e por regulações organizacionais. Conforme GIMENO SACRISTÁN (1995), para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos. LORTIE (1975, apud GIMENO SACRISTÁN, op.cit.) considera que, apesar do baixo nível de organização colegial nas escolas, estes aspectos são determinantes para a definição das percepções e das condutas dos professores.

Deste modo, o individualismo profissional pode ser visto como uma resposta de professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades da escola do que perante outros agentes; caso contrário, seria provável que as pressões, no sentido da elaboração de projetos coletivos, fossem mais fortes.

Diante do exposto, destaca-se o fato de que a autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas (gestão, avaliação, etc.), que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações real. Neste contexto, “(...) *A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da capacidade para se movimentar dentro de uma quadro que só pode mudar parcialmente*” (ARFWEDSON, 1979 apud GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 72).

Esquece-se a realidade do contexto de trabalho, quando se responsabilizam os professores por aquilo que acontece nas aulas. As regras a que estão submetidos encontram-se bem definidas antes deles começarem a desempenhar o papel

preestabelecido. De um modo geral, os discursos sobre os professores esquecem que as margens de autonomia estão envoltas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática.

A *criação* e a *originalidade* dizem respeito mais à capacidade de resolução do conflito do que à criação inédita de situações, a partir do momento em que uma prática burocratizante controlada dá origem a uma sistema de dependência dos profissionais relativamente às diretrizes exteriores, de modo que os problemas que os docentes detectam e têm de resolver são, essencialmente, problemas de adequação/conflito com essas condições estabelecidas (legais, curriculares, organizativas, etc.).

É uma ilusão, portanto, acreditar na imagem do professor completamente autônomo. As escolas e os postos de trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da existência de seus profissionais. Contudo, o trabalho docente só pode ser compreendido se se considerarem os aspectos não burocráticos da escola; é indiscutível a existência de várias restrições, condicionantes e forças socializantes, mas é também evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional.

Segundo GIMENO SACRISTÁN (1995), os processos sociais facultam a resistência e a *negociação* com as condições impostas. Os vários conflitos que se detectam nas escolas exprimem a evidência de interpretações e comportamentos alternativos face à existência de regulamentações no sentido de homogeneizar a prática. Desta maneira, é possível verificar a existência de zonas de desorganização (em relação à metáfora da escola como lugar burocraticamente organizado), o que não nos permite admitir a possibilidade de mudanças rápidas e radicais.

Além dos aspectos apontados, o professor sofre também influência de fatores originados no ambiente extra-escolar. Assim, todo o desenvolvimento curricular, formulado e elaborado fora das salas de aula e das escolas, regulado pela administração educativa, traduzido e concretizado em materiais didáticos, transforma os professores em consumidores de práticas preestabelecidas. Segundo GIMENO SACRISTÁN (1995), ao nível das salas de aula, as editoras de manuais escolares e outros produtores de materiais didáticos têm mais influência do que os próprios professores.

Também os mecanismos de supervisão das escolas e do controle de professores constituem *práticas concorrentes* (Cf.: GIMENO SACRISTÁN, op.cit.), das de tipo técnico-pedagógico, que se definem nos cenários escolares. Da mesma maneira, é freqüente que a participação de diferentes agentes sociais no sistema educativo contribua para a desprofissionalização do professorado:

“(...)Toda a política educativa é, de alguma forma, uma sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores. O valor condicionante de todas as práticas concorrentes é, em termos gerais, inversamente proporcional à autonomia dos docentes, ao nível da sua formação e ao grau de organização coletiva” (GIMENO SACRISTÁN, op.cit., p.74).

Diante disto, uma compreensão correta do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática pedagógica. Conforme G. SACRISTÁN (op.cit.), *“o professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos”* (p.74). Neste sentido, o professor não define a prática, mas sim o papel dele na mesma; é através da sua ação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações vindas dos contextos em que participa, segundo o mesmo autor.

A atuação do professor pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode, além disso, assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para utilizar decisões estratégicas criativas e assim intervir nos contextos.

Conforme G. SACRISTÁN (1995):

“A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.” (p.74)

Paralelamente a estes aspectos tratados, há que se considerar que a posição dos modernos sistemas educacionais vem sendo de seleção e colocação dos indivíduos escolarizados na complexa divisão do trabalho, aumentando a importância social da escola.

Porém, neste sentido, existe um risco que diz respeito ao leitor autônomo/crítico⁶ frente ao ideário liberal-democrático, que visa ao *esclarecimento das massas*, prometendo emancipação social como decorrência do acesso ao mundo da cultura letrada, mas que uniformiza e regula os significados e sentidos; isto pode ocorrer através de práticas escolares, a partir de interesses privados, o que infantiliza e simplifica o material para leitura, "*úteis para a sustentação de interesses que certamente não são os dos sujeitos que deveriam ensinar e aprender a ler*" (MAGNANI, 1995, p.33).

Desta maneira, somos levados a considerar o entrelaçamento da evolução do contexto social em sentido amplo (cultural, tecnológico, político, etc.) e as consequências do mesmo sobre as práticas de produção da leitura na sala de aula.

Diante disso, o professor – caracterizado pela perda de autonomia na realização de suas atividades, em função da divisão da técnica do trabalho no interior da escola (APPLE, 1991; PUCCI et.al., 1991, apud GEMAQUE, 1997), tendo sua competência questionada, carecendo de um código de ética e sendo independente parcialmente, tanto frente ao governo, como ao seu público (ENGUITA, 1991 apud GEMAQUE, op.cit.), entre outros aspectos – tem priorizado quais atividades de ensino relacionadas à leitura? E por quê?

Quais são os pressupostos em que os professores se embasam para atuarem nas questões de ordem prática quanto à produção da leitura? Quais são as tendências metodológicas dessas práticas pedagógicas relacionadas à leitura? Quais são os esquemas *estratégicos* (princípios regulados em nível intelectual e prático) e *práticos* (rotina) (GIMENO SACRISTÁN, 1995) que os professores recorrem para

⁶ Vide a respeito da criticidade na pág. 46.

elaborarem e desenvolverem as atividades de ensino? Nesse contexto, qual o desempenho dos alunos em tais atividades propostas de leitura?

Em suma, o que se observa nas atividades de produção de leitura nas salas de aula, no que concerne ao ensino fundamental? Tais práticas, de modo geral, estariam rebaixadas qualitativamente?

Refletindo sobre estas questões, este estudo procurou descrever e analisar indicadores de mudança nas concepções e práticas dos professores, a partir das práticas de produção da leitura, em salas de aula do ensino fundamental da rede pública estadual. Assim, como já citado, os dados foram coletados em escolas circunscritas à Delegacia de Ensino de Sumaré, nos dois Ciclos que compõem o ensino fundamental, em sistema de Progressão Continuada; especificamente, foram envolvidas: uma primeira e uma quarta série do 1º Ciclo e três primeiras e duas quartas séries do 2º Ciclo (antigas 5^{as} e 8^{as} séries do 1º Grau).

Neste sentido, pretendi descrever e analisar como os professores (de ambos os Ciclos da rede estadual de ensino), ligados ao ensino da língua materna, desenvolvem, no seu cotidiano, as atividades de produção de leitura e como julgam sua própria prática. Procurei *mapear*, através dos relatos verbais dos professores e da observação das práticas pedagógicas, os *sinais de tensão* entre as concepções mais *tradicionais* acerca da leitura e uma concepção considerada atual, destacando-se os desencadeadores de mudança da prática educativa, o que inclui as crenças e atitudes, subjacentes às referidas práticas.

É sabido que as principais transformações que vêm marcando o conjunto de pesquisas pedagógicas (também em áreas como a lingüística, sociolingüística e a psicologia cognitiva) possibilitam aos educadores uma maior compreensão teórica a respeito da natureza complexa da leitura, da linguagem etc.

Assim, existe hoje uma maior compreensão teórica sobre o processo de aquisição da leitura, o que tem ensejado o desenvolvimento de projetos que buscam iluminar e/ou intervir nas práticas pedagógicas atuais, identificadas por muitos como fator responsável pelos altos índices de fracasso escolar.

Conforme SILVA e ZILBERMAN (1991),

"(...) o desenvolvimento, nos últimos tempos, das ciências da linguagem, conferiu novo 'status' à leitura, de um lado liberando-a de seus vínculos mais imediatos com a alfabetização e a aprendizagem da escrita, de outro ampliando seu âmbito de atuação e abrangência, já que passou a incorporar as contribuições da psicolinguística, sociolinguística e análise do discurso, entre as áreas de mais recente expansão, da teoria da literatura e pedagogia, entre as mais consolidadas". (p.7)

Conseqüentemente, como indicam os autores, a leitura não apenas converteu-se numa área freqüentada pelos pesquisadores, mas tornou-se um espaço de discussão, ao qual são transferidas as inquietações e ansiedades das pessoas ligadas ao ensino por razões profissionais ou leigas. Como resultado deste processo, vemos um número consideravelmente alto de congressos, cursos e publicações que tratam da leitura, com propostas teóricas, metodológicas e políticas.

Também com a crescente elucidação teórica a respeito da leitura, o valor desse objeto tem contribuído para questionar as concepções tradicionais do ensino, que supõem um domínio do professor como único provedor do conhecimento a ser trabalhado, desconsiderando muitas vezes o papel do sujeito aprendiz e ativo, bem como elucidar outras práticas pedagógicas que efetivem a leitura como *“um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem (...) caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido ”* (MARTINS, 1994, p.30), ou que improvisem outros meios para que isso ocorra numa realidade desfavorável.

A investigação pedagógica neste campo do conhecimento faz-se necessária, principalmente porque os conhecimentos hoje disponíveis sobre o modo como os professores vêm desenvolvendo suas convicções teóricas e suas práticas não são suficientemente elucidativos. E este é um dos aspectos que a presente pesquisa pretende auxiliar e esclarecer.

Esta insuficiência é nítida quando os professores depõem que, no seu cotidiano das salas de aula, defrontam-se com a tarefa de alfabetizar ou aprimorar a leitura de seus alunos e sentem-se confusos ou impedidos, por não terem condições concretas para que a aprendizagem ocorra na sala de aula (KRAMER, 1995). Tal situação leva-nos a

questões muito intrigantes; uma, por exemplo, relaciona-se com as causas do fracasso escolar, pelo fato da *"acelerada democratização do acesso à escola não ter feito acompanhar da necessária transformação dessa escola"* (SOARES, 1989, apud SILVA e ESPÓSITO, 1990).

Seria interessante que o corpo docente tivesse mais acesso às pesquisas ligadas às práticas pedagógicas e oportunidades para discutir e refletir sobre as mesmas, à luz de contribuições teóricas, haja vista o imenso emaranhado de teorias que são apresentadas a esses profissionais, sem que haja condições para que reformulem suas próprias práticas; isso significa dizer que, na maioria das vezes, não existem situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (GIMENO SACRISTÁN, 1990 apud GARCÍA, 1992).

É preciso relacionar a prática pedagógica (no caso, sobre a leitura) com a construção desses novos modelos teóricos, para que assim fiquem solidamente embasados a partir da concretude das salas de aula. Desta maneira, faz-se necessária a criação de condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas (GARCÍA, 1992).

Necessita-se também de um maior aprofundamento das pesquisas realizadas, como as de GROTTA (1994) e MATOS (1997), onde demonstram que o próprio discurso dos professores⁷ sugere e aponta caminhos efetivos para uma prática pedagógica na área de leitura, muito embora esta ainda seja, de modo geral, carente de aprimoramentos.

Além disso, as questões do cotidiano das salas de aula de uma escola vêm sendo vivenciadas por seus atores, sem merecer o devido registro ou análise, sendo que inúmeras experiências bem sucedidas perdem-se no tempo (FAZENDA, 1992). Essa ausência de registro gera o desconhecimento por parte dos que estão exercendo a prática pedagógica; com isso, evidencia-se a necessidade de sempre partirem do início em seus projetos de trabalho e ensino.

⁷Amostra de professores de 3^{as.} e 4^{as.} séries das cidades de Campinas e Sumaré/SP, respectivamente.

Nas palavras de FAZENDA (op.cit.): “(...) *o exercício de sala de aula, perpassado da habilidade adquirida no pesquisar, transforma e redimensiona a sala de aula, contagiando todos os que a freqüentam*” (p.81).

Assim, espera-se ampliar os horizontes de reflexão sobre a produção de leitura, tais como concepções, valores e pressões que influem sobre os sujeitos envolvidos nessa produção e não apenas seus resultados e instrumentos.

CAPÍTULO 3. LINGUAGEM, LEITURA, RELAÇÕES DE ENSINO E PODER

*“O poder da palavra é o poder
de mobilizar a autoridade
acumulada pelo falante
e concentrá-la num ato lingüístico”
(Bourdieu)*

3.1. As bases teóricas sobre a criticidade e a autonomia do leitor

Para a elaboração de um projeto de ensino da língua, é fundamental definir um corpo teórico que fundamente as questões de linguagem, leitura e ensino.

Neste sentido, é no acontecimento interlocutivo que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo. Contudo, é importante atentar para o fato de que se herdou do estruturalismo francês uma concepção de linguagem como capacidade humana de construção de sistemas semiológicos e, assim, ao se discutir sobre o objeto da ciência lingüística, debruça-se sobre a língua, entendida como um sistema de signos utilizados por uma comunidade para a troca comunicativa (GERALDI, 1996).

Na verdade, genericamente, podem-se apontar três grandes concepções sobre linguagem que permeiam as articulações metodológicas do ensino de Língua Portuguesa, de acordo com GERALDI (1984):

- *A linguagem é a expressão do pensamento:* esta concepção sugere afirmações comuns de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- *A linguagem é instrumento de comunicação:* esta concepção está vinculada à teoria da comunicação e entende a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor um certa mensagem.
- *A linguagem é uma forma de inter-ação:* mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: por meio dela o sujeito falante pratica ações que não conseguiria

praticar a não ser falando; o falante age sobre o ouvinte com ela, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

A linguagem, portanto, será aqui entendida no interior da terceira concepção, que situa a mesma como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos.

Assim, é concebida como um trabalho simbólico⁸ e não apenas como suporte de pensamento ou instrumento de comunicação. Na perspectiva da análise do discurso, tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc., (ORLANDI, 1988). Nesta perspectiva, a definição que se coloca como ponto de partida é a que caracteriza a linguagem como transformadora: ação sobre a natureza e ação com o homem.

Como fundamento da linguagem, destaca-se o processo *parafrásico* (que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas; matriz da linguagem) e o processo *polissêmico* (responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos; fonte da linguagem), formando uma tensão básica, porque a linguagem é sócio-historicamente constituída; ela muda e, pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambigüidade.

Neste sentido, BAKHTIN (1981), com embasamento na teoria marxista, resgata a linguagem enquanto objeto mutável, histórico, social, referindo-se à sincronia como ficção. Ao conferir ao signo o estatuto de ideológico, vislumbra que a toda modificação da ideologia há uma modificação da língua.

Suas críticas às duas linhas teóricas do pensamento filosófico e lingüístico da época (Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato) baseiam-se no pressuposto de que a linguagem é um fenômeno social, partilhado por falantes que constituem os sentidos dos enunciados formais da língua, através dos processos discursivos. A

⁸ Pêcheux (in Orlandi, 1994) usa o termo para referir-se, por exemplo, à divisão social da leitura onde a mesma inscreve-se numa relação de dominação política: “ (...) a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas ‘interpretações’...” (p.58)

linguagem é entendida como um espaço de recuperação do sujeito, enquanto ser histórico, social e cultural. Esta concepção rompe com a lingüística tradicional, à medida que esta considera a língua como um sistema abstrato de normas, do qual o usuário se apropriaria passivamente para implementar situações de comunicação.

Seu olhar confere à língua uma dimensão ideológica e dialógica. A vertente ideológica compreende a palavra como o modo mais puro e sensível da relação social, e como o veículo privilegiado para a formação da consciência e da ideologia. Já o aspecto dialógico é conferido à linguagem a partir das interações verbais, tendo em vista que toda enunciação é considerada como um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, o qual estabelece sentidos e constitui os sujeitos nas situações de interlocução.

A enunciação, processo responsável pela construção de sentidos, fundamenta as teses de Bakhtin sobre a natureza dialética da linguagem, sua pluralidade de significações. Para ele, os enunciados apontam para diferentes significados, quando submetidos a situações reais de interlocução, confrontados em situações sociais determinadas. Neste sentido, critica o objetivismo abstrato da lingüística de Saussure, vendo-a como uma prática reducionista, já que não dá conta da enunciação completa, não priorizando os contextos sociais onde se encontram os enunciadores.

Além disso, Bakhtin refere-se ao fato da palavra não pertencer unicamente ao falante, pois o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala (polifonia). Para ele, o falante não nomeia o mundo pela primeira vez pois, quando enuncia, se apropria da linguagem para referência a um mundo que já foi articulado, que já estava constituído, elucidado e falado por alguém. O que se faz é recriar, retomar, redizer, a partir de novos pontos de vista.

BAKHTIN (op.cit.) destaca que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), e que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos.

Os signos só emergem, decididamente, no processo de interação entre uma consciência individual e uma outra; a própria consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. A consciência não só pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.

Assim, a consciência individual é um fato sócio-ideológico. A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. Desse modo, a ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. BAKHTIN (1981) destaca que é a atividade mental do *nós*, que cria a consciência de classe, em detrimento da atividade mental do *eu*, que sugere a criação de um indivíduo pouco socializado.

Desta maneira, a imagem, a palavra e o gesto significante são os únicos abrigos da consciência. Fora desse material, há apenas o ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido dos sentidos que os signos lhe conferem.

A realidade objetiva dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica, sendo determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. É neste sentido que, para Bakhtin, a palavra é o material semiótico da consciência, que só se desenvolve através desta; é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; é o modo mais puro e sensível de relação social; o primeiro meio da consciência que acompanha e comenta todo ato ideológico.

Isto posto, cabe a caracterização da própria linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos (FRANCHI, 1977 apud GERALDI, 1996) e do trabalho lingüístico, pois ambos constituem-se marcados pela história de um fazer ininterrupto, tendo como lugar privilegiado de construção a interação verbal, intrínseca às interações sociais: “(...) *Este privilégio de interlocução desloca a visão da linguagem como um repertório pronto e acabado de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar(...)*” (p.41)

Admitindo-se, como nos ensina Bakhtin, que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produtos sempre inacabados deste mesmo processo no qual internaliza a linguagem e constitui-se como ser social; isto implica um sujeito não pronto, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros, como destaca GERALDI (1996).

Diante disto, é no acontecimento interlocutivo que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem dos sujeitos e do próprio universo discursivo. Como se observa, não se está tomando a língua nem o sujeito como objetos dados e prontos. Ambos constituem-se, neste paradigma, nos processos interativos, onde o sujeito constitui-se pela internalização dos signos que circulam nas interações, não somente verbais, de que participa.

Em suma, a comunicação verbal (através da palavra), inseparável de outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação, utilização da língua pelo poder vigente para reforçar o mesmo.

Deste modo, a língua é a expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo ao mesmo tempo de instrumento e de material. Assim, sob uma visão dialética, a(s) ideologia (s) atinge (m) diretamente a linguagem, que por sua vez *comanda* os pensamentos que elaboram a(s) ideologia(s).

GNERRE (1994) menciona a existência de uma contradição de base entre ideologia democrática e a ideologia que é implícita na constituição de uma norma lingüística, isto é, da expressão verbal. Isso porque, segundo os princípios democráticos, nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político: “(...) *A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação*” (p.25). Isso significa que uma variedade lingüística *vale* o que *valem* os seus falantes na sociedade.

Com isso, mostrou-se que a noção de erro não é uma questão lingüística estrita, mas derivada de uma eleição social de uma das variedades considerada como a correta. Destaca GERALDI (1996): “ (...) *Não por acaso , esta variedade é aquela falada pelo grupo social que detém o poder (econômico, político, social)*” (p.69)

Assim, a língua padrão vem a ser um instrumento central para reduzir o conflito existente entre a idéia fundamental da democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm também um valor social diferente: a língua.

O padrão lingüístico (a gramática normativa) é o elemento privilegiado na linha direta de poder absoluto - referente ao *corpus* de conhecimento constituído pela tradição clássica, não utilitário em sentido trivial, que está relacionado com a virtude, sabedoria, respeitabilidade, características estas que constituem um amparo de legitimação para exercer o poder das decisões de alcance público (Cf. GNERRE, 1994) - desde que se tornou um resto de época em que as organizações dos Estados eram explicitamente ou declaradamente autoritárias e centralizadas.

Conforme GNERRE (op.cit.): “(...) *na cadeia de legitimação do saber não aconteceu nenhuma revolução, nenhuma mudança do poder absoluto para o constitucional, nenhuma mudança da monarquia para a república, etc. A cadeia de legitimação do saber vem em linha direta de descendência.*” (p.27). Isso porque, mesmo havendo uma série de pequenas mudanças que caracterizam tais normas de diferentes épocas, tal como na religião e nos valores morais e éticos, na norma lingüística não aparece uma crítica explícita de fases anteriores; pelo contrário, a impressão que é transmitida é de continuidade, a qual se caracteriza como um traço fundamental do processo de legitimação, vinculada também à idéia de necessidade.

A norma é constantemente redefinida e recolocada na realidade sócio-histórica, acumulando ao mesmo tempo a própria razão de ser e o consenso: “ (...) *Os que passam através do processo são diferentes dos que não o conseguiram, e constituem um contingente social de apoio aos fundamentos da discriminação com base na legitimação do saber e da língua que eles (formalmente) dispõem.*” (p.28) .

Neste contexto, pode-se dizer que a gramaticalização de muitas línguas européias, que aconteceu no século XVI, num contexto histórico específico, continua a se reproduzir de outra forma até nas sociedades democráticas com níveis elevados de educação (GNERRE, op.cit.7). Este processo, entre outros fatores, é devido ao

fenômeno chamado de “*amnésia da gênese*” (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1975, apud GNERRE, op.cit.).

A curta memória social e histórica dá margem a um tipo de legitimação que não seria possível se a origem das instituições sociais e o seu significado e função fossem perfeitamente explícitos para todos. A amnésia da gênese, ao contrário, permite que se aprenda a gramática normativa fora das condições políticas de sua instituição, “*contribuindo, assim, para a legitimidade da língua oficial*” (BOURDIEU e BOLTANSKI, op.cit., p.6, apud GNERRE, 1994, p.29).

É esta amnésia que levará a um tipo de explicação tautológico: “*já que existe tal norma para ser ensinada, é bom que todo mundo a aprenda*” (GNERRE, op.cit.), ou então, “*fazemos isso porque isso sempre foi feito*” (p.29).

Processos que são caracterizados como democráticos e libertadores, tais como as campanhas de alfabetização, de aumento das oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes, de acordo com GNERRE (op.cit.), ligados a processos de padronização da língua: “*(...) A chave da unidade profunda destes processos é a função, que eles vão assumindo, de instrumentos para aumentar o controle do Estado sobre faixas menos controláveis da população*” (p.29).

Segundo GNERRE (op.cit), os grupos sociais que mantêm poucos contatos com a variedade padrão da língua, que usam e produzem pouco material escrito, são mais difíceis de serem controlados, já que pode faltar-lhes um instrumento poderoso para determinar sua posição social relativa. Assim, passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal, neste contexto, significa fornecer-lhes alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer-lhes o norte quanto à questão do reconhecimento de quem é quem.

Diante deste preâmbulo, é necessário enfatizar a importância da democratização, do acesso por completo de todas as camadas sociais a todas as facetas do sistema lingüístico, seja ele verbal ou icônico, para a derrubada da hierarquização sócio-cultural homogeneizada. Como ressalta CERTEAU (1994) sobre a divisão entre *produtores e consumidores* de textos:

“é um privilégio de poucos intérpretes, levantando entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles (os “produtores”, “elitizados”, “intelectualizados”⁹) entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela também) em uma ‘literalidade’ ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser apenas heréticas (não ‘conformes’ ao sentido do texto) ou destituídas de sentido (entregues ao ouvido). Deste ponto de vista, o sentido ‘literal’ é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite” (p.267).

É neste sentido que CERTEAU (op. cit.) diz que o texto¹⁰ torna-se uma arma cultural e que os diversos leitores, enquanto seres históricos, não podem deixar *imprimir-se* pelo texto e *como* o texto que lhes é imposto: *“Oferecendo-se uma leitura plural, o texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como ‘literal’, a interpretação de profissionais e de clérigos socialmente autorizados”*. (p.267)

CERTEAU (op.cit.) também alerta para o fato de que, ontem, esse texto era escolar. Hoje, o texto é a própria sociedade. Tem forma urbana, industrial, comercial ou televisiva. Contudo, a referida mutação não diminuiu a força do postulado de uma passividade própria do consumo. Ao contrário, ainda o reforçou, posto que a eficácia da produção implica a inércia do consumo: *“(…)Produz a ideologia do consumo-receptáculo. Efeito de uma ideologia de classe e de uma cegueira técnica, esta lenda é necessária ao sistema que distingue e privilegia autores, pedagogos, revolucionários, numa palavra, “produtores” em face daqueles que não o são.”* (p.262)

Neste sentido, a figura social do professor, peça fundamental do processo burocrático-seletivo da escola do Estado *democrático* moderno, é apresentada como a de cumpridor de uma *missão* (quase sagrada) do ensino, se fizermos um paralelo língua-religião. É nesse contexto que CERTEAU (1994) refere-se ao nexos existente entre a leitura e a Igreja, que se reproduz na relação que existe entre a leitura e a Igreja da mídia. Assim, à construção do texto social por funcionários parece corresponder ainda a

⁹ Nota da autora.

¹⁰ Entendido num sentido amplo. Refere-se tanto ao texto escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, conforme MARTINS (1994). Unidade comunicacional, que pode ser uma palavra ou uma obra completa. Todo unificado e coerente dentro de uma situação discursiva (SP-SE/CENP, 1991).

sua *recepção* por fiéis que deveriam contentar-se em reproduzir os modelos elaborados pelos manipuladores da linguagem.

Segundo GNERRE (1994), é neste sentido também que a educação é parte de um processo que visa a produzir cidadãos mais *eficientes*, ou seja, mais produtivos, mais funcionais ao Estado burocrático moderno, abertos para sistemas padronizados de comunicação e prontos para interagir na sociedade.

Resulta disto tudo uma ambigüidade inerente à noção de sujeito moderno: ele é ao mesmo tempo submisso e autônomo (responsável). Como diz FOUCAULT (1977, apud ORLANDI, 1988), as diferentes formas de poder fabricam diferentes tipos de individualidades: o Estado funda sua legitimidade e sua autoridade sobre o cidadão, levando-o a interiorizar a idéia de coerção, ao mesmo tempo que faz com que ele tome consciência de sua autonomia.

Surge, deste modo, a função instrumental do ensino da língua materna, que tem como bandeira o poder de mudança nas relações sociais, para que os alunos possam superar a condição de classe tal qual mantida pela estrutura social. Porém, a ideologia que sustenta a visão instrumentalista do ensino de língua acaba por separar forma e conteúdo, como se houvesse dois momentos: um primeiro, em que se aprende a linguagem no sentido formal, e um segundo, em que se aprende o conteúdo transmitido por essa linguagem, como ressalta GERALDI (1996).

Desta maneira, o risco que se corre numa visão instrumentalista do ensino de língua é o de abandono do significado das expressões, ou da aprendizagem da forma das expressões com conteúdos totalmente alheios ao grupo social que, aprendendo a forma, estará preparando-se para definir ativamente um projeto de transformação social amplo.

Nas sociedades complexas como as nossas, são essenciais amplos conhecimentos sócio-políticos (teorias de mundo, segundo SMITH, 1989) para poder ter um acesso qualquer à compreensão e, principalmente, à produção das mensagens do mesmo nível.

Isto posto, conclui-se que a linguagem constitui-se em uma parte substancial da teoria do mundo de qualquer ser humano e, obviamente, exerce um papel

central na leitura e no aprendizado da leitura, ambas atividades essencialmente significativas, haja vista que as mesmas não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas ao objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). Segundo SMITH (1989), *"A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons."* (p.16)

Um sujeito concebido nas interações sociais pode ter o predicado de agente, como nos aponta GERALDI (1996), pois na mobilização de recursos expressivos, poderá agir *com* a linguagem para avaliar, persuadir, informar, divertir, convencer, etc...; poderá agir *sobre* a linguagem, criando novos recursos expressivos a partir dos já existentes (paráfrases, paródias, etc), além das ações *da* linguagem que delimitam sistemas antropoculturais de referência (visões sociais de mundo), como já foi mencionado.

A defasagem entre leitores e não-leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores. Neste confronto, a leitura aparece também como instrumento de conquista de poder, antes de ser meio de lazer ou evasão. Conforme FOUCAMBERT (1994), o acesso à leitura de novas camadas sociais implica que leitura e produção de texto se tornem ferramentas de pensamento de uma experiência social renovada; ela supõe a busca de novos pontos de vista sobre uma realidade mais ampla, que a escrita ajuda a conceber e a mudar, a invenção simultânea e recíproca de novas relações, novos escritos e novos leitores.

LAJOLO e ZILBERMAN (1998) ressaltaram um antigo problema referente à formação do leitor no Brasil, com um trecho da Revista Brasileira de 1879:

"O povo brasileiro (...) não está ainda preparado para consumir o livro, substancial alimento das organizações viris e fortemente caracterizadas. Falta-lhes as condições de gosto, instrução, meios, saudável direção de espírito, sem as quais não se pode cumprir a livre obrigação que equipara o artesão ao capitalista, o operário ao literato, o pobre ao milionário – a de comprar, ler e entender verdades ou idéias coligidas em um volume (...)" (p.13).

FOUCAMBERT (1994) menciona a atualidade do problema: “*De todas as partes eclodem gritos de alarme revelando que o nível está baixando e que os alunos não sabem mais ler*” (p.32).

Para SCHWARTZ (1987, apud GERALDI, 1996), o problema de crise, que impossibilita a construção do leitor, resulta do fato da elite nacional com acesso aos bens culturais – incluindo a produção de cultura – ter de conciliar moralmente as vantagens de um modelo econômico de exploração anacrônico que a beneficia, segregando a maior parte da população brasileira do universo da cultura contemporânea. Fica, deste modo, evidente a situação preocupante em torno do ato de ler e da necessidade de tornar a leitura a conquista de uma breve realidade.

Diante destes aspectos, é importante distinguir os vários sentidos com que se toma a leitura (polissemia da noção de leitura), como inerente à linguagem e sobretudo como um desafio fundamental da vida democrática nas áreas sociais, técnicas, culturais e políticas. Leitura, vista em sua concepção mais ampla, pode ser entendida como *atribuição de sentidos*, conforme ORLANDI (1988). Daí ser indiferentemente utilizada tanto para escrita como para oralidade. Assim, diante da linguagem de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura.

Pode também significar *concepção* e é nesse sentido que é usada quando se diz leitura de mundo. Este modo de usar a palavra leitura reflete a relação com a noção de ideologia de forma mais ou menos geral e indiferenciada.

Em um sentido mais restrito, em termos de escolaridade, pode-se vincular leitura à alfabetização (aprender a ler e escrever), dando à leitura um caráter de aprendizagem formal.

Trata-se apenas de alguns sentidos e o que os delimita é a idéia de interpretação e compreensão. É este recorte que se faz na perspectiva discursiva sobre uma reflexão sobre leitura.

Conforme ORLANDI (1988), ao assumir uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, destacam-se alguns fatos importantes:

a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);

- b) o de que a leitura, bem como a escrita, faz parte do processo de instauração do (s) sentido (s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, a idéia de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Estes são pontos de reflexão que também nortearão o presente trabalho. Assim, a leitura será entendida como uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, enfim, de historicidade.

De acordo com ORLANDI (op.cit.), há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Trata-se daquele leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige: “*Tanto pode ser seu ‘cúmplice’ quanto um seu ‘adversário’*” (p.9).

Assim, quando o leitor real, aquele que está lendo o texto, apropria-se do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar . Da experiência da leitura, o leitor sai modificado ou porque assume os pontos de vista com que compreende o mundo ou modifica tais pontos de vista em face do diálogo mantido através do texto com seu autor (GERALDI, 1996).

Como se vê, o leitor não interage diretamente com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro (s) sujeito (s) (leitor virtual, autor, etc); são relações entre homens, sociais e históricas, mediadas por objetos (como o texto). Para ORLANDI (op.cit.), ficar na *objetividade* do texto é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância.

Além da historicidade do texto, também inclui-se nessa dinâmica a historicidade da ação da leitura, da sua produção. Dessa maneira, a leitura é entendida como o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. Segundo ORLANDI (1988), os componentes das condições de produção de leitura são: os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre

leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto).

É nesse ínterim que os interlocutores identificam-se como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou seja, sujeitos e sentidos constituem-se simultaneamente, num mesmo processo, que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real.

GERALDI (1996), tratando da ampliação do número de pessoas que lêem e escrevem em nossa sociedade, refere-se à ampliação do exercício da cidadania com o mais adequado preparo para o trabalho: aquele em que cada um aprende a aprender “(...) *Porque ninguém lê pelo leitor, ninguém escreve pelo autor*” (p.72) . Assim, para o aluno tornar-se leitor e autor de seus textos, não há regra única, porque depende das relações de interlocução que se estabelecem nas diferentes leituras e nos diversos momentos de produção de textos que, sendo assim, respondem a objetivos e buscam seus leitores.

FOUCAMBERT (1994) diz que “*ser leitor é saber o que se passa na cabeça do outro para compreender melhor o que se passa na nossa.*” (p.47). Além disso, em consonância com GNERRE (op.cit.), coloca que essa atitude implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciando um aumento do poder sobre o mundo e sobre si, por meio desse esforço teórico.

Neste sentido, o que caracteriza os iletrados e os não-leitores, mesmo se já foram ou ainda são alfabetizados¹¹, é que eles são excluídos (mesmo que de maneira a se fazer pensar o contrário) de todas as razões para participar de redes de comunicação escrita: “ (...) *a precariedade e dependência de suas situações de vida não possibilitam qualquer distanciamento, a impotência reduz o sentimento de poder a uma resignada adaptação e não o conduz a práticas transformadoras*”. (FOUCAMBERT, op.cit., p.47)

¹¹ Está subentendida aqui a noção de *analfabetismo “funcional”*, dizendo respeito aos sujeitos que passaram por um processo de escolarização, mas são incapazes de achar um significado num texto simples, relacionado à sua vida diária. Contudo, está entendido neste trabalho que o termo é inadequado quando nos referimos a alternativas “revolucionárias”. Conforme SOARES (1995), tal conceito remete-se meramente à *adaptação* dos sujeitos na sociedade. Numa perspectiva radical usamos outros termos: *diferentes níveis de letramento*.

Deste modo, o esmagamento no cotidiano e a não-responsabilização de pertencer a uma comunidade que, mais que destinatários, nos faz interlocutores do que o autor produziu, convencem bastante de que o que está na escrita não tem relação alguma com o que é vivido.

Trabalhar a leitura, para FOUCAMBERT (op.cit.), é, então, abalar esse estatuto de não-leitor a fim de permitir estratégias de utilização da escrita, pois o obstáculo não reside numa carência de técnicas, mas na ausência de motivos para utilizar-se desse instrumento. Surge, neste sentido, a perspectiva *radical e revolucionária da leitura*¹², referindo-se ao intercâmbio de teorizações e poder. Assim, faz-se necessário aprender a ler com textos longos – provenientes do meio externo à escola - como forma de escrita que se exporá a um grupo de leitores para justificá-lo, conferir suas informações, submetê-lo à discussão e (des) aprovação, para que, assim, se extraia deles um significado a partir de sua inserção e poder na vida do grupo, não com palavras.

Nessas relações, GOULEMOT (in CHARTIER, 1996) diz que o leitor define-se por uma fisiologia (corpo que trabalha o sentido do texto), uma história (leitura historicamente marcada) e uma biblioteca (leitura comparativa, de contato do livro com outros livros). Esses três campos dividem o conjunto de fatores em jogo.

Para GOULEMOT (op.cit.) ler,

“(...)é dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural(...)em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém...” (p.108) e ainda: *“(...) Nosso corpo lê e não*

¹² Concepção em evolução a partir de 1975, onde a língua escrita aparece menos como um subproduto do oral e mais como um sistema autônomo, naturalmente com regularidades na correspondência grafo-fonética com o oral, mas funcionando com sua própria lógica, aparecendo apenas em certas situações específicas de comunicação. Aprender a ler é, na situação de comunicação, atribuir sentido a esse escrito, conforme FOUCAMBERT (1994). Mais que isso, refere-se às conseqüências do alfabetismo com processos sociais mais amplos, pelos quais são modeladas, processos que definem, transmitem e reforçam valores, crenças, tradições e padrões de poder, conforme SOARES (1995). Em síntese, a dimensão social do conceito de alfabetismo (portanto de leitura) baseia-se na força potencial para transformar relações e práticas sociais injustas ou indesejáveis.

somente pelo viés dos olhos ou de nosso psiquismo, uma vez que há uma invasão do sentido por parte da consciência que provocou a doença, a saúde ou a morte” (p.109)

A leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto histórico que é sempre relevante. Assim, toda leitura tem sua história. Leituras que são possíveis, para um único texto, em certas épocas, não o foram em outras; leituras que não são possíveis atualmente, o serão no futuro, como nos ressalta ORLANDI (1988).

Desta forma, podemos dizer que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre serão possíveis diferentes leituras dele. Contudo, mesmo reconhecendo que há leituras previstas para um texto, importa o cuidado para que não se *congelem* essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a leitura nova, tanto quanto possível.

Em termos do processo de significação (relação que liga os sentidos às condições em que eles são produzidos), há dois fatores determinantes para a previsibilidade, segundo ORLANDI (op.cit.):

1. os sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos;
2. dada a relação entre os textos, o conjunto dessas relações indica como o texto deve ser lido.

Além desses aspectos, há ainda a legitimação: algumas leituras são mais legítimas do que outras. Essa legitimação ocorre de maneiras diferentes, de acordo com as várias instituições: “ (...) *na Igreja cristã, a leitura legítima está a cargo do teólogo; no Direito, a cargo do jurista, etc.*” (p.87)

Neste sentido, no interior desse processo de legitimação, o professor muitas vezes pode retomar, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal (leitura homogeneizante), que tem como modelo a de um crítico (autores de livros didáticos, etc.).

Quanto ao aspecto histórico da leitura, há o fato de que todo leitor tem sua história de leituras. Assim, as leituras já feitas (“*background*”) configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de cada leitor

específico. É neste sentido que se destaca a influência de *eventos de letramento*¹³ de cada grupo, entendidos como interações que se constituem por meio da palavra escrita e através de experiências de sociabilização.

A inclusão da história nas condições de produção de leitura aparece, como se vê, caracterizando um dos seus aspectos: as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura quanto ao seu aspecto previsível, de acordo com ORLANDI (1988). Em contrapartida, a imprevisibilidade resulta da história. Desse modo, é ainda o contexto histórico-cultural que deriva a pluralidade (no sentido de ler um mesmo texto de várias maneiras) possível e desejável das leituras.

Neste ínterim, ao reconstituir as atitudes antigas das práticas do ato de ler— *protocolos de leitura* - CHARTIER (apud PÉCORA, 1996), refere-se a dois tipos de procedência. O primeiro remonta aos elementos que determinado autor dissemina pelo texto de modo a assegurar, ou ao menos indicar, a correta interpretação que se deveria dar a ele. Isso significa dizer que tais protocolos de leitura inscrevem no texto a imagem de um *leitor ideal*, cuja competência adequada decodificaria o sentido preciso com que o autor pretendeu escrevê-lo.

Outro tipo de protocolo de leitura que interessa a CHARTIER (op.cit.) é o que se produz na própria matéria tipográfica, em geral de responsabilidade do editor, de modo a favorecer certa extensão da leitura e a caracterizar o seu *leitor ideal*, que não precisa assemelhar-se àquele suposto pelo autor sumariamente. Segundo o autor, muitas vezes, isto se fazia às custas do comprometimento do próprio sentido básico do texto, o

¹³ O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Procura, entre outros casos, estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem às práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Assim, o letramento visa investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é, desligando-se da verificação do individual e centralizando-se no social (TFOUNI, 1995). Para VIGOTSKY (1984, apud TFOUNI, 1995), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores, bem como representa a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano (“processos mentais superiores” como raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc.). Nesse sentido, considera-se o letramento como um “continuum”.

que parece indicar que, pelo menos em relação a esses leitores, a articulação dos conteúdos nem sempre tem o primeiro papel no interesse prático da leitura.

Conforme PÉCORA (op.cit.), o que os protocolos de edição ou impressão evidenciam é que “*no tipo de história buscada por Chartier, a reflexão a propósito do suporte material do sentido é fundamental para a determinação de sua efetuação nas práticas*” (p.11). Isso porque, a materialidade do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem. Assim, para CHARTIER (op.cit.), fazer a história das práticas de leitura inclui privilegiadamente o levantamento dos usos históricos do livro e das várias formas particulares do impresso. Por conseguinte, ler ou entender um texto, sob esta perspectiva, implica antes conhecer o programa que o imprime ou converte.

Outras pesquisas historiográficas¹⁴ evidenciaram a existência de uma apropriação desigual da escrita no interior dos mesmos meios sociais, assim como na perspectiva inversa, a circulação de um mesmo produto cultural em diferentes meios ou grupos sociais. Assim, favorece-se o reconhecimento de práticas de leitura distintas e muitas vezes imprevistas, seja pelo autor, seja pelas formas de legitimação dos grupos sociais. Nesta direção, o conceito-chave de CHARTIER (op.cit.) refere-se à *apropriação* do livro pela leitura e não a expropriação do leitor pelo livro (PÉCORA, op.cit.).

Também nesse contexto, DARNTON (apud PÉCORA, op.cit.) remete-se às *apropriações* do texto pelo leitor, que muitas vezes escapam completamente ao controle ou previsões significativas do texto, submetendo-o a desvios semânticos ou imprevistos pragmáticos notáveis¹⁵.

CERTEAU (1994) remete-se ao fato de que o leitor não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor: inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a *intenção* deles. O leitor destaca os textos de sua origem, combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. O texto torna-se texto somente em relação à

¹⁴ Feitas por F. Bresson e D. Roche (apud CHARTIER, 1996).

¹⁵ PÉCORA (op.cit.) refere-se à análise, feita por Darnton, da correspondência de um típico leitor de Rousseau, na La Rochelle do século XVIII, que reconhece no filósofo o “amigo Jean-Jacques”, jamais um autor de romance ou sequer um autor.

exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de *expectativa* combinadas: a que organiza um espaço *legível* (literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a efetivação da obra (leitura). Conforme CERTEAU (op.cit.), essa atividade provavelmente será reservada ao crítico literário (sempre privilegiado pelos estudos sobre a leitura), caso não seja estendida a todo o consumo cultural.

Diante disto, numa perspectiva historiográfica, as apropriações dos textos pelo leitor implicam sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, de que resultam competências muito diferentes. Isto significa podermos criticar a naturalidade das interpretações dominantes e dogmatizadas.

Assim, a contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é justamente modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade para que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, se necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos; isso significa colocar desafios à compreensão do aluno sem deixar de lhe proporcionar as condições para que esse desafio seja assumido de forma coerente.

Centrar o ensino no texto é ocupar-se, segundo GERALDI (1996), com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e, a partir daí, - com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como o gramático - aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua. Isto porque cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo; assim, é marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram se constituindo ao longo do tempo, no interior de cada instituição social.

Nesta direção, destaca-se a polifonia dos textos sob seus dois aspectos: um aspecto representado por mais de um locutor para o enunciado, e o outro, representado por mais de uma perspectiva de onde se realizam as enunciações (ORLANDI, 1988).

Para GERALDI (1996), aprender a ler, neste sentido, é ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que muito dificilmente encontraremos pessoalmente e, ao interagirmos com elas, tornamo-nos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, os povos e suas relações. Caberá ao professor não a correção de leituras inadequadas, mas a descoberta, com o leitor, dos passos desta caminhada, para que este leitor/aluno perceba onde as inadequações estão sendo produzidas. Para tanto, desempenhará um papel ativo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para, com elas e com eles, reaprender o seu processo de ler.

A imagem do sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola (excluindo-se a prática de leitura não-escolar) tem sido o fundamento para as metodologias da leitura que são propostas, como denuncia ORLANDI (1988). Ora, a relação do aluno no universo simbólico não se dá apenas pela via verbal, mas opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Então, se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (e transformadora) entre o homem e sua realidade, a leitura deve passar a ser considerada no seu aspecto mais conseqüente: o da compreensão e não como mera decodificação.

O fato é que o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem.

Entre outros aspectos, a escola não deverá supor o grau zero do aluno, nem o grau dez, pois o aluno-leitor não para de aprender a ler num momento dado, assim como não há possibilidade de se reconhecer um momento em que ele começa do nada, como coloca ORLANDI (1988).

Para FOUCAMBERT (1994), a escola refina e leva, a um grau de perfeição, métodos pedagógicos que teriam sido necessários há cem anos atrás. Na vontade de mudar, mas sem mudar nada, insiste-se na decifração como pré-requisito da

leitura e ignoram-se todas as investigações realizadas sobre os processos de leitura e as estratégias de aprendizado.

Como defende GERALDI (op.cit.), trata-se, entre outras medidas, de proporcionar leituras de sujeitos que, querendo aprender, vão em busca de textos e, com muitas perguntas próprias, buscam suas respostas. Deste modo, a leitura não se trata meramente de um meio de estimulação de operações mentais (especialmente da memória).

A autonomia do leitor depende também de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos, como destaca CERTEAU (1994). Uma política da leitura, segundo este autor, deve articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torne politizáveis. Isso porque, a leitura esconde aquilo que não é *oficial*¹⁶: dissemina-se nas redes do privado. De um lado, emerge, teatralizada e dominante, a única experiência letrada e, do outro (redes do privado), momentos “*raros e parcelados, à maneira de bolhas que sobem do fundo d’água, os índices de uma poética comum*” (p.268).

Conforme GERALDI (1996), a relação de ensino deve pautar-se no processo interativo entre sujeitos, centrado no trabalho do aprender a aprender, onde um e outro podem tomar a palavra, constituindo-se como locutor, operando mentalmente, produzindo sentido e, conseqüentemente, construindo categorias de compreensão da realidade vivida a partir das informações e opiniões dadas pelo autor do texto lido.

Por conseguinte, a criticidade implica, entre outros aspectos, no conhecimento de que os suportes escritos (impressos em livros, apostilas, folhetos, etc., ou manuscritos) são passíveis de questionamento ou levantamento de dúvidas, pois a escrita não pode ser tomada como expressão da *verdade* absoluta e infalível, no que se refere aos referenciais que veicula.

Isso significa dizer que, neste momento, há uma abertura para a reflexão ideológica no contexto da sala de aula, como uma ferramenta pedagógica, podendo ser um ponto inicial válido para analisar questões sobre os interesses políticos e sociais que

¹⁶ Termo referente à hierarquização social atuante para conformar o leitor à “informação” distribuída por uma elite (ou semi-elite), de acordo com CERTEAU (1994), caracterizando um leitor passivo.

subjazem muitas das pressuposições aceitas como *naturais* por professores e alunos. Assim, a crítica ideológica, subsidiada pelo conhecimento histórico, pode ser entendida como um caminho possível para explicitar a natureza da dominação consciente e inconsciente e para indicar possibilidades de resistência e luta (BUSNARDO e BRAGA, s/d)

3.2. A leitura no processo de mudança

A escola, enquanto instituição socialmente responsável pelo ensino da leitura, tem discutido e proposto, ao longo do tempo, diferentes propostas metodológicas que visam, em última instância, à compreensão e à interpretação do texto. Isso porque o próprio conceito de alfabetização tem sido redimensionado, adequando-se aos pressupostos das transformações econômicas, sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, mais recentemente nas últimas três décadas (SILVA e ESPÓSITO, 1990).

Para MORTATTI (2000), com o anúncio contemporâneo de *revolução conceitual*¹⁷ em alfabetização, explicita-se também a necessidade de se encerrar um modo de pensar, sentir, querer e agir em relação à "*mais básica de todas as necessidades de aprendizagem*" (FERREIRO, 1993, apud MORTATTI, op.cit.).

Na medida em que a definição de alfabetização torna-se cada vez mais precisa e expansiva, a concepção de leitura acompanha esse curso, haja vista que o *ler e escrever* está intrinsecamente ligado ao processo de alfabetização.

Neste sentido, as diferentes formas adotadas pela escola para o ensino da leitura apresentam (implicitamente ou não) determinadas concepções de leitura e de

¹⁷ A autora refere-se à intensificação de estudos e pesquisas em que predominam perspectivas de análise da alfabetização centradas na psicologia, na pedagogia e, mais recentemente, na psicolinguística, sociolinguística e linguística. Disseminados por meio de traduções de livros e artigos a partir do início da década de 80 e apresentados como indicativos de uma "revolução conceitual", os resultados dessas pesquisas vêm refutar as explicações tradicionais para os problemas relativos à alfabetização, uma vez que essas explicações não conseguem dar conta do fracasso escolar de crianças (principalmente as pobres) na fase inicial de escolarização, apesar do anúncio institucional de democratização das oportunidades educacionais. (MORTATTI, 2000)

leitor. Assim, torna-se necessário refletir sobre o que a escola pensa sobre a leitura e seu ensino naquilo que se refere à relação entre o texto e o leitor.

Analisando alguns trabalhos da UNESCO (instituição que tem influenciado as diretrizes educacionais para os países do terceiro mundo), PERROTA (1985, apud SILVA e ESPÓSITO, 1990) põe em destaque a evolução dos conceitos conferidos à alfabetização (conseqüentemente de leitura):

“Em 1948 , a Comissão da População das Nações Unidas adotava a seguinte definição: ‘O alfabetismo é definido como a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua (...)No final dos anos 60 e início da década de 70, o Programa Experimental Mundial de Alfabetização da UNESCO, em colaboração com diferentes programas das Nações Unidas, propunha-se a ‘demonstrar as vantagens da alfabetização do ponto de vista econômico-social e, mais genericamente, estudar as relações e influências recíprocas que existem, ou podem ser estabelecidas e reforçadas, entre a alfabetização – em especial da população ativa – e o desenvolvimento. ” (p.64)

Em 1975 (na declaração aprovada pelo Simpósio Internacional sobre Alfabetização de Persépolis), acrescenta-se um novo marco ao conceito: *“A alfabetização não é só o processo que leva ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas sim uma contribuição para a liberação do homem e seu pleno desenvolvimento”* (PERROTA, apud SILVA e ESPÓSITO, op.cit.,p.64).

Para PERROTA (op.cit.), a alfabetização, assim concebida, implica em condições para aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade onde o homem vive e de seus desejos; estimula ainda a iniciativa e participação na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir metas e objetivos de um desenvolvimento humano verdadeiro.

No final dos anos 70, a Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministérios encarregados do Planejamento Econômico dos Estados-membros da América Latina e Caribe divulga a *Declaração do México*, inserindo uma proposta de educação geral mínima de 8 a 10 anos, entre outros pressupostos, como citam as autoras.

Dos anos 80 em diante, os documentos produzidos pelo setor de Educação da UNESCO enfatizam que:

“o conceito atual de alfabetização esforça-se por introduzir a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve vincular-se o máximo possível a realidades concretas – sejam de ordem cotidiana, técnicas, econômicas, políticas, culturais – dos alfabetizandos” (PERROTA, 1985, apud SILVA e ESPÓSITO, op.cit., p.66).

Como se vê, de um conceito *técnico*, centrado na capacidade de ler e escrever um texto simples, passa-se, principalmente nos anos 70, a identificar a alfabetização como um processo permanente, capaz de criar condições para a aquisição de uma consciência crítica, móvel das transformações sociais. Do mesmo modo, o conceito assume um *aspecto social*, posto que anteriormente era encarado como um *processo individual*.

Porém, ao expandir-se e transformar-se, o conceito volta a ser associado com a simples idéia da aprendizagem da leitura e da escrita (*entropia* do processo), tendo como condição necessária a oportunidade de matrícula e permanência bem-sucedida numa escola básica de, no mínimo, quatro anos.

Segundo SILVA e ESPÓSITO (op.cit.), inúmeros fatores contribuíram para esse *novo enfoque*, característico dos últimos vinte anos. Inicialmente, nas duas últimas décadas, observa-se, em grande parte dos países do Terceiro Mundo, um aumento significativo no processo de democratização da oferta de ensino básico, como já foi mencionado. Contudo, conforme SOARES (1989, apud SILVA e ESPÓSITO, op.cit.), tal democratização acelerada de acesso não se tem feito acompanhar pela melhora da qualidade da escola, no que diz respeito, principalmente, àqueles setores que vêm conquistando seu direito a ela.

Além deste fator, tem ocorrido nos últimos vinte anos uma multiplicação de estudos e pesquisas¹⁸ na área da alfabetização, com a crescente divulgação simultânea dos resultados, o que tem contribuído para o redimensionamento do conceito de alfabetização.

¹⁸ Como já mencionado, as principais transformações que vêm marcando esse conjunto de pesquisas têm sido propostas por disciplinas até então afastadas do campo específico da leitura e da escrita: a lingüística, a sociolingüística e a psicologia cognitiva (Cf.: SILVA e ESPÓSITO, 1990).

Tais investigações buscaram não somente uma maior compreensão da alfabetização em termos de seus processos psicológicos e lingüísticos mas, além disto, tentaram determinar que conceitos e concepções a respeito da língua escrita o indivíduo traz consigo ao iniciar sua trajetória escolar.

Nesse sentido, saber ler e escrever, para SILVA e ESPÓSITO(1990),

“(...) deve significar condição para a obtenção de informações sobre as conquistas das gerações precedentes e para a aquisição de um conjunto de dados de natureza física e social sobre a realidade em que se vive e que se enfrenta (...) Alfabetizar deve significar, em síntese, condição para o exercício pleno da cidadania”. (p.69)

Contudo, é importante ressaltar que, atualmente, a avaliação do nível de letramento, e não apenas da presença ou não da capacidade de escrever ou ler (o índice de *alfabetização*), é o que se faz nos países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é *realmente* obrigatória e universal. Assim, esses países tomam como critério para avaliar o nível de letramento da população não só a aquisição da *tecnologia* do ler e do escrever, mas também os usos e práticas sociais da leitura e da escrita, uma adequada imersão no mundo da escrita (aspecto amplo). Isto significa avaliar o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, ou seja, as práticas sociais de leitura e de escrita de que os indivíduos se apropriam, conforme aponta SOARES (1996).

Obviamente, paralelamente aos conceitos de alfabetização e de letramento, o conceito de leitura, incluindo as práticas relativas a ela, também foi sendo redimensionado. As décadas de 70 e 80, bem marcadas por uma visão cognitivista do desenvolvimento da criança, configuraram uma grande preocupação com o *sujeito leitor*. Nestas décadas, estudos e pesquisas em psicologia e lingüística assinalaram a leitura como um processo ativo – de decodificação, de busca e extração de informações de um texto, de reconstrução de sentido, de compreensão (GIBSON & LEVIN, 1975; GOODMAN, 1976; GOODMAN & NILES, 1970; SMITH, 1973; FOUCAMBERT, 1976; LENTIN, 1978; SILVA, 1981; KATO, 1985, apud SMOLKA, 1989), em contraposição ou complementação ao enfoque anterior que restringia o processo às habilidades perceptivas e motoras.

Estes estudos psicolinguísticos descrevem várias estratégias de leituras que seriam responsáveis pela compreensão de um texto. Tais atividades pressupõem graus de controle (planejamento e monitoração) a partir de uma consciência cada vez maior do aprendiz sobre estes mecanismos e também sobre o texto lido (Cf.: KATO, 1986, apud CALIL, 1994).

Tais estratégias são definidas considerando-se a seleção, previsibilidade e antecipação de informações, procedimentos descendentes e ascendentes de processamento do texto, ativação do conhecimento de mundo e conhecimento prévio do leitor sobre o assunto tratado, além da capacidade de sintetizar ou de resumir o texto lido, conforme CALIL (1994). Em suma, os estudos cognitivistas de processamento na leitura propõem, de forma geral, modelos interacionais nos quais o autor e o leitor devem construir juntos o sentido do texto.

Questionando a suposta autonomia do leitor frente ao texto ou em interação com o autor - posto que nesta perspectiva, o texto deve ter suficientes pistas, deixadas por aquele que escreve, para que o leitor reconstrua aquilo que se quis dizer, ou seja, o sentido do texto já estaria dado de antemão, bastando apenas que o leitor ative seus conhecimentos através das tais pistas linguísticas e textuais para apreendê-lo¹⁹ – surge o ponto de vista interlocutivo²⁰, delineado agora pela atividade discursiva, fundada em e constitutiva das interações sociais (BENVENISTE, 1976; BAHKTIN, 1981; PÊCHEUX, 1969; OSAKABE, 1981; GERALDI, 1984; ORLANDI, 1987, 1988; apud SMOLKA, 1989). Entende-se que a própria constituição de uma posição de leitor, o movimento sobre o texto e o sentido atribuído para aquilo que seja ler, estão determinados por um processo histórico e suas condições de produção, haja vista que, antes de ser uma relação com o objeto-texto, é uma relação social, uma relação de confronto (Cf.: ORLANDI, 1988, apud CALIL, 1994).

¹⁹ Nessa situação, a interação entre o texto e o leitor é vista como algo acabado, restando a quem lê, somente, a interpretação correta (Cf.: CALIL, 1994), ao contrário do conceito de texto como síntese do enfrentamento de um sujeito a um determinado objeto, síntese que objetiva tanto o sujeito quanto o objeto. Isso porque, segundo JANTSCH (1996), *"mesmo que seja o sujeito que se apropria de um objeto, o objeto oferece resistência/ condições de trabalho do pensamento humano"* (p.46).

²⁰ Essa concepção tem suas origens nas Teorias da Enunciação e na Análise do Discurso. É também chamada de perspectiva linguístico-discursiva ou sócio-histórica.

Assim, o sujeito-leitor confronta-se tanto com os sentidos postos em cena pela materialidade textual quanto com outros sujeitos (leitor real, virtual, autor, etc.) relacionados com as condições de produção de um ato de leitura. Deste modo, quando se fala em processo histórico, refere-se a articulações de formações ideológicas, sociais e imaginárias. Estas formações designam o lugar discursivo através do qual um sujeito é levado a atribuir sentido (a si mesmo e ao outro), conforme CALIL (op.cit.).

Isto significa dizer que o sujeito e os sentidos são atravessados pelas formações ideológicas, sociais e imaginárias. São estas formações que irão determinar as possibilidades do dizer e, portanto, o sentido daquilo que seria um texto legível e daquilo que poderia ser dito sobre ele. A *legibilidade* do mesmo (entendido como um objeto imaginário e não como um objeto que contém o sentido em si mesmo) não é garantida por seus aspectos lingüísticos ou textuais, nem somente pelas habilidades cognitivas do leitor, mas também pelas suas condições de produção (que incluem as estratégias e as instruções de leitura), pelos seus modos de relação, de produção de sentidos e, portanto, pela sua historicidade.

Isto posto, não podemos analisar os modos de leitura e seu ensino considerando-se somente as práticas interacionais. Além deste aspecto, é preciso estender esta análise para um processo sócio-histórico, no qual se configura o espaço da discursividade.

É neste sentido que ORLANDI (1987, 1988) remete-se a uma busca, na leitura, das relações do texto com o autor, do texto com outros textos, do texto com seu referente ou com o leitor, do texto com o *para quem* se lê, e muitas outras, como já foi apontado.

Contudo, uma das concepções que ainda permanecem hegemônicas no ensino da leitura reduz o aprendizado da leitura a uma processo de decodificação e junção de grafemas, conforme CALIL (1994). Limitado através das restrições regidas pela hierarquia de facilidades dos métodos de alfabetização, são propostos ao aluno apenas textos simples, com frases curtas, começando e terminando em uma mesma

linha, sem uso de elementos coesivos²¹ e desprovidos de coerência²². Evita-se também a utilização de palavras *desconhecidas, difíceis* ou que *ainda não foram ensinadas* para os alunos, “*culminando tanto em uma ampla restrição do léxico quanto na elaboração de textos que subtraem a possibilidade de dar sentido ao que está escrito. As inúmeras cartilhas e os vários livros didáticos acabam de uma forma ou de outra inserindo-se nesta concepção*”. (p.97)

Conseqüentemente, não é raro encontrar crianças que, submetidas a tais práticas de leitura, acabam privilegiando a identificação de letras e palavras, sem que a busca de sentido faça parte deste processo (CALIL, 1994).

Nesta perspectiva, os livros didáticos e para-didáticos e os textos feitos pelos professores também são, na maioria das vezes, utilizados como pretextos para o ensino gramatical e treino ortográfico. Também podem ser encontradas nesses materiais as conhecidas perguntas para verificação da compreensão do texto lido e para a avaliação da leitura, através das quais o leitor é levado a tentar reconhecer, localizar ou selecionar informações para respondê-las.

Assim, resumir o ato de ler à decodificação vinculada ao aprendizado da base alfabética ou ao seu caráter instrumental, visando ao estudo da gramática e introdução às diferentes disciplinas, remete-nos ao ocultamento de uma outra dimensão daquilo que poderia ser entendido como trabalho com leitura. Conforme CALIL (op.cit.), esta visão escolar, que associa leitura meramente à alfabetização e também ao ensino das disciplinas formais, determina um certo sentido para aquilo que vem a ser leitura.

Como nos ensina SILVA (1981), existem três momentos de consciência no ato de ler: o constatar, o cotejar (refletir) e o transformar. A *constatação* refere-se ao momento de *ler as linhas*; isso significa que, ao ler, encontramos o sentido primeiro para o escrito. O *cotejo (reflexão)* diz respeito à *leitura nas entrelinhas*; assim, o leitor

²¹ Coesão “*diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual*” (KOCH, 1989, p.19, apud CAGLIARI, 1991)

²² Pode ser entendida como um princípio de interpretabilidade, “*ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido*” (KOCH & TRAVAGLIA, 1989, p.11, apud CAGLIARI, op.cit.)

conclui que há vários sentidos para o texto. Enfim, a *transformação* seria a leitura *para além das linhas*, havendo possibilidades de mais sentidos ainda para o que foi lido²³.

Para o autor, a escola tem fundamentado a prática da leitura no momento da *constatação*, ou seja, elimina os dois momentos mais ricos da leitura, quais sejam, o cotejo e a transformação. Assim, os leitores são obrigados a reproduzir os significados já constatados e fixados pelo professor e/ou pelo livro didático. Isto significa que compreender um texto é reproduzir uma idéia, na tentativa de se aproximar daquilo que o professor e/ou o livro didático conclui como correto e não possibilitar múltiplas significações para os textos. Segundo SILVA (1981), ao invés de um processo aberto e partilhado, temos pela frente um mecanismo restritivo, convergente e em total desacordo com a natureza do ato de ler.

No que se refere a tais dimensões do ato de ler, a título de exemplo, através de uma pesquisa realizada em duas salas de aula (1^a e 2^a séries) do 1^o Grau de uma escola particular em São Paulo, em 1993, CALIL (1994) analisa duas atividades retiradas dessas práticas pedagógicas: a primeira atividade é a leitura de notícias de jornal em uma classe de 2^a série; a outra, a leitura do conto “Miguilin”, de João Guimarães Rosa feita pela professora de 1^a série. No primeiro caso, a criança lê e fala sobre o que leu; no segundo, a professora lê e abre a discussão para os alunos contarem o que foi lido (ouvido).

No primeiro caso, a professora procura uma forma de checar a recuperação dos fatos da notícia, exigindo um excesso de detalhes e informações referentes ao texto lido. Em síntese, as crianças parecem estar contando a notícia, principalmente, para a professora. Desta forma, através do modo como a contam, procuram mostrar um certo *entendimento* do que foi lido.

Já na 1^a série, o grupo de crianças re-elabora em conjunto os sentidos *possíveis* para o texto, à medida que contam para outros colegas (para os que haviam faltado e para o restante da sala) o que entenderam da história. Comparam a época, o lugar, os costumes em que se passa a história do Miguilim com outros textos (*como as*

²³ A este respeito, ver SILVA (1998).

coisas são hoje, com a falta de comida ²⁴). Além disto, as crianças se colocam, dizem o que acham, quais suas opiniões ou o que sentiram em determinadas passagens da história, marcando a relação autor - texto – leitor.

A professora raramente interrompe a interpretação das crianças. Quando isto acontece, procura pontuar minimamente o que está sendo contado, na tentativa de organizar o que seria relevante para a compreensão da narrativa.

CALIL (1994) conclui, assim, que há uma grande diferença entre o processo de significação destes sujeitos-leitores (de ambas as séries). Estes modos de leitura, necessariamente atravessados pelas condições de produção, irão significar o que é ler, atribuindo um sentido que não está previamente dado ao texto, ao leitor e ao autor. A professora, também inscrita nestas práticas discursivas, está afetada por estes modos de leitura (o que quer dizer que não há pleno controle sobre os sentidos e sobre as interpretações a serem atribuídas ao texto), mesmo que os efeitos deste contato sejam diferentes entre os alunos e as professoras.

Diante disto, enfocando a leitura na perspectiva da sociogênese do conhecimento, a mesma passa a ser entendida como atividade de linguagem, como forma de interação especificamente humana, socialmente fundada e historicamente desenvolvida, sendo os alunos, no seu processo de constituição como sujeitos leitores, protagonistas e interlocutores (Cf.: SMOLKA, 1989).

Ancorados neste referencial teórico, observa-se, no cotidiano das salas de aula, que a apropriação do código escrito *passa pelo outro*, de acordo com as diferentes formas e momentos de interação, de acordo com as condições específicas de trabalho e de vida dos indivíduos e dos grupos nessa interação.

Segundo SMOLKA (op.cit.): neste processo,

“as crianças internalizam papéis, funções e posições sociais, apreendendo modos de agir de pensar e de dizer as coisas. Como se lê, para que se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais (...) As atividades

²⁴ Falas das crianças na sala de aula.

interindividuais se transformam em um processo intrapsicológico” (p. 34/35).

Diante do exposto, é igualmente importante pensar a despeito do esforço de diferenciação do presente em relação ao passado, onde a análise das fontes documentais sobre o ensino da leitura e escrita no Brasil permite observar que anúncios e necessidades de *revolução conceitual* não são exclusivos deste presente histórico, podendo ser localizados desde o final do século XIX, pelo menos (Cf. MORTATTI, 2000).

Naquela época e na nossa, a alfabetização é apresentada como "*um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das massas*" (MORTATTI, op.cit., p.21). Segundo a mesma autora:

"Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam a ocupar não apenas educadores e professores mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento." (p.21/22)

Como se vê, tanto naquela como em nossa época, anuncia-se a necessidade de intervenção institucional na formação das novas gerações, através da instrução elementar, ao mesmo tempo em que se denunciam as contradições crescentes entre aspirações e realidade. Ainda segundo MORTATTI (op.cit.), com intuito de superar essas contradições e construir o futuro desejado, cada presente histórico precisa se desvencilhar dos resíduos de seu passado e proceder ao ajuste e regulação de teorias e práticas pedagógicas.

Essas disputas têm seu ponto de convergência e sua face mais visível e mobilizadora na questão dos métodos de alfabetização que, desde então até os dias de hoje, tornam-se objetos de tematizações, normatizações e concretizações e *locus* privilegiado, em que se manifesta a recorrência discursiva da mudança, indicadora de um tensão permanente entre os autodenominados *modernos* e aqueles a quem esses

modernos denominam *antigos*. Para MORTATTI (op.cit.), da permanência conflituosa dessa tensão configura-se um movimento histórico complexo, cujo ritmo é dado pela simultaneidade entre continuidade do movimento e descontinuidade de sentidos (Cf. ARIÈS, 1988, apud MORTATTI, op.cit.)

De acordo com estes parâmetros, enfatiza-se a relativização dos termos *novo* e *antigo*, bem como das necessidades criadas a cada momento histórico, onde se inscreve a temática da presente pesquisa, que busca - através das carreiras investigadas - resgatar as vivências e interpretar as crenças e atitudes docentes, inseridas e também resultantes da tensão entre paradigmas teórico-metodológicos, de onde se criam diferentes sentidos para produção de leitura e, a partir daí, apontar possíveis indicadores e desencadeadores de mudança na prática pedagógica.

CAPÍTULO 4: MÉTODO DE PESQUISA

*"Muitas velas. Muitos remos.
Âncora é outro falar...
Tempo que navegaremos
não se pode calcular (...)"
(Cecília Meireles)*

4.1. A pesquisa etnográfica

Fez-se necessária, neste estudo, a pesquisa etnográfica, uma vez que esta procura compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam. Para SPRADLEY (1979, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), a etnografia tem um sentido próprio, qual seja, a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Deste modo, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da mesma.

Neste sentido, somos levados a retratar os eventos considerando os sujeitos dentro de um contexto social, oferecendo tanto uma visão holística como individual de uma determinada cultura ou evento, através de uma descrição abrangente. Assim, o objetivo do pesquisador que realiza uma pesquisa deste tipo é descrever as atitudes das pessoas dentro de um determinado contexto e interpretá-las com base nos valores culturais e sociais desse contexto.

Para ERICKSON (1984 apud REYNALDI, 1998), ao fazermos um trabalho etnográfico da escola, estamos enfocando uma instituição dentro de uma sociedade complexa, mostrando apenas uma caricatura da sociedade e da escola, selecionando as características relacionadas ao nosso estudo. O mesmo autor sugere que, ao se realizar uma pesquisa etnográfica, se adote uma subjetividade disciplinada que inclua não só a aceitação das evidências desconfirmatórias, mas também a justificativa de escolhas e decisões feitas durante a pesquisa e que o pesquisador se coloque como observador, distanciando-se de suas crenças, para conseguir questionar o rotineiro e para aceitar o que é diferente. Outro cuidado que o pesquisador deve tomar é com relação à forma como é visto pelos

professores pesquisados, geralmente como avaliador, o que pode alterar os dados fornecidos.

GEERTZ (1989) coloca que, embora para muitos autores praticar a etnografia signifique estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, dentre outros, para ele o que define o empreendimento é o tipo de esforço intelectual que ele apresenta, estando a etnografia entre a descrição densa e a superficial: a superficial descreve simplesmente a ação, enquanto a densa investiga a relação entre a ação e o momento, isto é, qual o sentido da ação naquele momento.

GEERTZ (op.cit.) afirma também que o etnógrafo tem que enfrentar uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e pouco evidentes, fazendo com que o etnógrafo apreenda tal realidade e depois a apresente. Assim, tal pesquisador tem que transformar um acontecimento passado em um relato que pode ser consultado novamente, interpretando o fluxo do discurso social e o papel da cultura na vida humana.

WOLCOTT (1975, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) apresenta vários critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que focalizam a escola. Esses critérios foram resumidos por FIRESTONE e DAWSON (1981, apud LÜDKE e ANDRÉ, op.cit.) e aqui estão os que nortearam a presente pesquisa:

1. *O problema é redescoberto no campo*, o que significa que o etnógrafo evita a definição rígida e apriorística de hipóteses, procurando mergulhar na situação e a partir daí vai rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa. Entre outras palavras, o autor não sugere a inexistência de planejamento ou de teoria, mas aponta para uma atitude flexível em relação ao problema investigado.
2. *O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente*, pois a pessoa que escreve a etnografia deve ter tido ela mesma uma experiência direta com a situação de estudo.
3. *O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar*, evidenciando a necessidade de uma longa e intensa imersão na realidade para que haja o entendimento das regras, os costumes e as convenções que governam a vida do grupo estudado.

4. *A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta e, em específico, há dois procedimentos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e a entrevista com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. Contudo, esses procedimentos são conjugados, geralmente, com outros, como levantamentos, histórias de vida, análise de documentos, videoteipes, entre outros, os quais podem fornecer um quadro mais abrangente e completo da situação estudada.*

5. *O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários, ou seja, além das descrições acuradas da situação estudada, o estudo etnográfico apresenta muito material produzido pelos informantes que são suas maneiras de ver o mundo e suas próprias ações.*

Um dos pressupostos da pesquisa etnográfica sugere também que o observador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano.

Além destes aspectos, geralmente, o pesquisador desenvolve sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta. Assim, a primeira fase envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo. Nesta primeira etapa também estão incluídas as primeiras observações, com o objetivo de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão investigados com mais rigor. SCHATZMAN e STRAUSS (1973, apud LÜDKE e ANDRÉ, op.cit.) afirmam que, neste tipo de pesquisa, o problema não precisa estar ligado diretamente a uma linha teórica predeterminada, nem é necessário que haja hipóteses explicitamente formuladas. Isso significa dizer que parece ser suficiente que o pesquisador possua um esquema conceitual a partir do qual possa formular algumas questões relevantes. Essas primeiras questões orientam o processo de coleta de informação e permitem a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados. Em síntese, o pesquisador, na abordagem etnográfica, pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação.

A segunda etapa da pesquisa consiste numa busca mais criteriosa dos dados que o pesquisador seleciona como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado (por exemplo: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes nas diversas formas de expressão, forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador, comportamento não verbal, padrões de ação, etc.). Além disto, os tipos de dados coletados podem mudar durante a investigação, já que as informações colhidas e as teorias emergentes devem ser usadas para dirigir a subsequente coleta de dados.

O terceiro estágio da pesquisa etnográfica diz respeito à explicação da realidade, ou seja, à tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as descobertas num contexto mais amplo. Esta fase envolve o desenvolvimento de teorias, um processo que vai sendo preparado durante o desenrolar da pesquisa. Assim, partindo de um esquema conceitual geral, o etnógrafo procura testar constantemente as suas hipóteses com a realidade observada diariamente; assim, com a interação contínua entre os dados reais e as possíveis explicações teóricas, a estruturação de um quadro teórico é configurada, dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido (LÜDKE e ANDRÉ, op.cit.). Um outro modo de apurar as explicações teóricas é apontado por BECKER (1958, apud LÜDKE e ANDRÉ, op.cit.) : encontrar vários tipos de evidências para provar um determinado ponto e, além disso, procurar *evidência negativa* para aquele ponto, o que pode reduzir o grau de inferência dos julgamentos na observação participante.

Um outro aspecto importante, no que tange à pesquisa etnográfica, diz respeito ao papel do observador que, além de preocupar-se em ser aceito pelos participantes, desde os contatos iniciais - procurando não ser identificado com nenhum grupo particular, tolerar ambigüidades, inspirar confiança, entre outros aspectos - deve selecionar e reduzir a realidade sistematicamente. Em particular, neste estudo, o papel do observador pode ser caracterizado como *observador como participante*, ou seja,

"um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado públicos pela pesquisa" (LÜDKE e ANDRÉ, op.cit., p. 29).

Diante do exposto, procuro, nesta pesquisa, analisar os eventos do cotidiano das salas de aula, considerando o entrelaçamento com um contexto social mais abrangente e complexo, atentando para os fatores envolvidos neste contexto.

4.2. O contexto: as escolas e os sujeitos da pesquisa

Duas escolas da rede pública estadual - aqui denominadas de Escola A e Escola B - ambas da cidade de Sumaré/SP, foram cenário desta pesquisa, no ano letivo de 1999. Ambas situam-se num distrito afastado do centro da cidade, atendendo uma clientela (em sua maioria) de nível sócio-econômico baixo e médio-baixo. As duas escolas possuem biblioteca, mas apenas a que atende o segundo ciclo tem um espaço ativado para receber os alunos.

Foram escolhidas quatro professoras. As professoras I. e R. lecionavam na Escola A, que atende o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (antigas 1^a a 4^a séries), enquanto as professoras E. e M. lecionavam na Escola B, responsável pelo segundo ciclo do Ensino Fundamental (antigas 5^a a 8^a séries) e Ensino Médio.

A escolha das séries foi em função de uma maior possibilidade de *mapeamento* da estrutura do sistema educativo, agora dividido em dois ciclos²⁵. Assim, foram escolhidas para observação as primeiras séries (1^a e 5^{as} séries) e as últimas (4^a e 8^{as} séries).

A escolha das escolas não obedeceu a um critério muito específico; além de serem as únicas escolas públicas no bairro (reorganizadas fisicamente pela Secretaria Estadual de Educação), procurei professoras do Ensino Fundamental (de 1^a e 4^a, na Escola A, e 5^{as} e 8^{as} séries, na Escola B) que trabalhassem com o ensino da língua materna e que tivessem interesse em colaborar com a pesquisa. Duas docentes eram efetivas na Escola A

²⁵ Refiro-me ao sistema de Progressão Continuada, um sistema de avaliação alternativo ao sistema de seriação: "(...) implementação de dois ciclos de aprendizagem ininterrupta no ensino fundamental" (Jornal *Escola Agora: aprendendo sempre* - Ano III, n.19/ out.1998, Secretaria de Estado da Educação, S.P.)

(Prof^{as}. I. e R.) e as outras duas trabalhavam na Escola B, em caráter temporário (Prof^{as}. E. e M.).

Além disto, escolhi duas professoras (R. e M.), porque já as conhecia anteriormente, pois havíamos trabalhado juntas, na Escola B, há alguns anos.

A professora E. foi indicada, para participar da pesquisa, pela diretora de uma destas escolas, porque a mesma considerava que E. era bastante interessada e disponível para observações de estudantes, estagiários, etc. Já a professora I. foi indicada por outra professora que não pôde participar da pesquisa, por motivos de saúde.

É necessário comentar que, no início da pesquisa com as oitavas séries (4^a série do segundo ciclo) - já no final do ano de 1999 - procurei (antes da professora M.) pela professora T. que se mostrou bastante interessada e receptiva. As sessões de videografia foram iniciadas, mas houve alguns problemas em relação à participação dos alunos. Desta maneira, após uma conversa entre nós, a própria professora sugeriu que eu conversasse com M. e, assim, iniciei a coleta de dados com a mesma.

Para realizar meu trabalho, procurei, primeiramente, pela Delegacia de Ensino de Sumaré que autorizou minha entrada em ambas as escolas; posteriormente, apresentei o projeto de pesquisa às respectivas diretoras e coordenadoras pedagógicas, destacando o procedimento que ia ser utilizado, a autoscopia, não muito comum nas pesquisas realizadas na cidade.

A partir daí, dirigi-me às professoras citadas e expus a cada uma delas os objetivos e procedimentos a serem empregados, bem como os cuidados com o sigilo da identidade dos participantes, além de esclarecimentos sobre a utilização das fitas de vídeo (somente para os fins acadêmicos) e organização da agenda de observação em sala de aula, entre outros aspectos; para minha surpresa, não recebi resposta negativa por parte das professoras; pelo contrário, estavam muito interessadas em colaborar, apesar de um certo receio, natural naquele momento de expectativa frente à presença de um pesquisador na sala de aula.

4.3. Caracterização das professoras

A seguir, apresento informações específicas sobre as professoras participantes deste estudo:

Professora I. : A Prof^a. I. trabalha com séries iniciais há 08 anos²⁶. Fez o curso de magistério há cerca de vinte anos, graduou-se em Ciências e Matemática e especializou-se mais recentemente em Psicopedagogia.

Viveu na zona rural durante a infância e trabalhou na lavoura até a adolescência. Teve muitas dificuldades para concluir seus primeiros estudos; contudo nunca abandonou o objetivo de tornar-se professora e seguir a carreira do magistério, participando de cursos de atualização pedagógica sempre que possível.

Quando da realização deste estudo, lecionava em duas escolas (estadual no período da manhã e municipal no período da tarde), sendo que, na unidade pesquisada, atuava numa 1^a série.

Professora E. : A Prof^a. E. tem 04 anos de experiência na docência. Graduou-se em Letras e pretende continuar seus estudos.

Jovem e dinâmica, vem buscando aprimorar-se, apesar das dificuldades que encontrou logo no início da carreira. Leciona numa escola particular da cidade e nas 5^{as} séries da escola estadual pesquisada.

Professora R. : A professora R. tem 14 anos de experiência no magistério. Graduada em Ciências, Matemática e Pedagogia, já atuou como coordenadora pedagógica e atualmente leciona numa escola municipal para o antigo *ginásio* (no período noturno), além da 4^a série da escola pesquisada, no período da tarde. Participa de cursos de atualização e aprimoramento pedagógicos e, segundo ela, sente necessidade de conhecer as novas

²⁶ A coleta destes dados é datada de 1999.

discussões na sua área de trabalho de modo *próximo*, assim como na época em que exercia a função de coordenadora pedagógica.

Professora M.: A professora M. possui quase 13 anos de experiência docente. Graduou-se em Letras e durante a realização da pesquisa, estava cursando uma Especialização em Língua Portuguesa, enquanto lecionava para as 8^{as} séries da mesma escola estadual em que a professora E. se encontrava.

Apesar de não ter planejado ser professora (pensava em cursar Farmácia), quando teve que escolher um curso superior, optou pela carreira do magistério por influência de colegas, principalmente. Acabou por gostar do curso de Letras e tentou seguir solidamente sua carreira, procurando novos cursos de atualização e realizando leituras individuais para seu crescimento profissional.

4.4. Procedimentos de coleta de dados

Os dados desta pesquisa foram coletados através de *entrevistas individuais* e sessões de *autoscopia* (entrevistas com as docentes posteriores às videografias) .

4.4.1. A entrevista

A primeira etapa de coleta de dados compreendeu a realização de uma *entrevista individual* com as quatro professoras envolvidas, durante o ano letivo de 1999, antes da realização das filmagens em sala de aula.

As entrevistas foram realizadas, principalmente, com intuito de se obter uma explicitação da memória da prática docente desde o início da carreira, de coletar dados relativos às atitudes cotidianas das professoras nas atividades de leitura, como também de obter informações sobre as crenças que subjazem às referidas práticas pedagógicas, diante do contexto social em transformação contínua .

Após a apresentação dos objetivos da pesquisa, cada professora concedeu um depoimento, com duração de cerca de duas horas, nos horários reservados para as

reuniões pedagógicas. Contudo, apenas a entrevista²⁷ com a Prof^a. R. ocorreu em minha própria residência, uma vez que a professora encontrava-se afastada da escola por motivo de saúde e não contávamos mais com o espaço escolar, já que o ano letivo de 1999 estava encerrado.

Em suma, as Prof^{as}. I., E. e M. concederam duas sessões de entrevista nas suas respectivas escolas e a Prof^a. R. apenas uma, com duração maior, em minha residência, pelo motivo mencionado. Cada entrevista foi gravada em áudio e transcrita posteriormente, com preservação da totalidade das falas.

Os relatos orais, coletados nestas entrevistas, possibilitaram importantes esclarecimentos sobre o pensamento docente acerca da prática pedagógica ao longo da carreira, das ações concretas da sala de aula, das experiências vividas que influenciaram a prática educativa, além de impressões pessoais sobre o cotidiano escolar e o contexto mais amplo (político-pedagógico, econômico, etc.) que se faz presente na realidade partilhada por professores e alunos.

Deste modo, o roteiro das entrevistas (previamente elaborado) apresentou questões que dizem respeito, basicamente, aos conteúdos da prática docente, às experiências de vida relacionadas ao ensino e ao contexto das políticas educacionais relacionadas diretamente ao cotidiano escolar. O roteiro da entrevista individual semi-dirigida foi o seguinte:

1. Identificação pessoal (opcional): nome, idade, naturalidade e estado civil.
2. Como decidiu ser professora? O que a motivou?
3. Formação: Curso equivalente ao 2^o e 3^o Graus; habilitações; cursos de Pós-Graduação; participação em algum curso de Educação Continuada ou outro (grupo de estudos, grupo de pesquisa, etc.); opinião sobre os cursos que frequentou, professores, etc.; disciplinas mais relevantes sobre seu ponto de vista e motivos da relevância.
4. Experiência docente: tempo de exercício no Ensino Fundamental e outros; avaliação sobre a sua prática educativa no decorrer dos anos; expectativas anteriores e atuais sobre a profissão docente; opinião sobre a quebra ou não de expectativas.

²⁷ E também as autoscopias. Vide próximo item: "4.4.2."

5. Foi inspirada por algum (a) professor (a) nessa escolha? Algum (a) professor (a) marcou de forma negativa (através de atitudes, posicionamentos pedagógicos, etc.)? Por quê?
6. Educação Continuada: (se participou) quais foram os cursos e opinião sobre essa experiência, com ênfase na contribuição ou não desses cursos na prática pedagógica. Participou/ participa também de algum grupo de estudo/ pesquisa?
7. Opinião sobre o Projeto de Progressão Continuada²⁸: avaliação das mudanças sob o ponto de vista docente.
8. Concepção sobre o papel da escola básica e seu próprio papel dentro dela, considerando-se o presente contexto da política educacional e econômica.
9. Concepção de leitura e de texto, dando enfoque aos diversos momentos da carreira docente.
10. De que maneira avalia um texto como *bom* ou *ruim*?
11. O que é ser um *professor tradicional* e *não tradicional*?
12. Descrição detalhada das atividades que realiza em sala que envolvem leitura.
13. Contato com a Proposta de Língua Portuguesa da CENP e/ou com os Parâmetros Curriculares Nacionais: estudo dos docentes sobre os mesmos, opiniões, críticas, etc.
14. Trabalho em grupo: organização do grupo, resultados e opiniões sobre o funcionamento das reuniões pedagógicas, assuntos tratados, etc.
15. Expectativas quanto à leitura: análise atual sobre a produção da leitura nas escolas estaduais e na própria escola; o desempenho dos alunos e dos professores, opiniões sobre recursos materiais, parceria com empresas, etc.
16. Dificuldades que encontra neste sentido e modo como são resolvidas.
17. Reações a pressões de dentro e de fora do sistema escolar, ou seja, da direção, Delegacia de Ensino, pais ou sociedade em geral.

²⁸ Sistema de avaliação alternativo ao sistema de seriação: "(...) implementação de dois ciclos de aprendizagem ininterrupta no ensino fundamental" (Jornal Escola Agora: aprendendo sempre - Ano III, n.19/ out.1998, Secretaria de Estado da Educação, S.P.)

18. Possibilidades de ação diante da produção de leitura e da própria educação escolar: formas e resultados da ação coletiva no que se refere à produção da leitura e demais atividades escolares, projetos realizados e a serem desenvolvidos no ano letivo, etc.
19. Casos de dúvidas práticas ou teóricas: natureza das dúvidas, maneira que encontram para solucioná-las, resultados que alcançam, etc.
20. Outras experiências que influenciaram na formação das concepções teóricas: natureza das mesmas e influência sobre a prática pedagógica em leitura. Em síntese, quais os principais fatores que a tornaram a professora que é atualmente?

Trabalhar com o relato oral, como menciona TAPIA (1994, apud BIASOLI-ALVES, 1995) é um tipo particular de investigação, uma reconstrução da história como um processo de descobrimento de valores. Segundo a autora, o pesquisador seria convidado a buscar dados que lhe possibilitem desenhar um perfil estimativo de certos períodos, caracterizados por sistemas típicos de valores - portanto, distintos uns dos outros - que delineariam, em última instância, a sua *face* e permitiriam mostrar seu encadeamento na transformação e substituição gradual dos ideários subjacentes às mudanças de comportamento.

QUEIROZ (1988) diz que o relato oral está na base da obtenção de toda a sorte de informações e antecede a outras técnicas de obtenção e conservação do saber, sendo a entrevista a forma mais antiga e difundida de coleta de dados orais, nas ciências sociais. Ela ora nos oferece dados originais, ora complementa dados já obtidos de outras fontes. Em suma, a entrevista está presente em todas as formas de coleta dos relatos orais, pois estes implicam sempre num colóquio entre pesquisador e narrador.

De acordo com QUEIROZ (op.cit.), a história oral, colhida por meio de entrevistas de variadas formas, registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade; assim, a história oral pessoal é um *fato social total* que permite a apreensão de vários aspectos referentes ao grupo, à camada, à sociedade bem como àqueles que dizem respeito ao indivíduo como ser bio-psico-social. Tal sujeito, como parte orgânica da vida coletiva, não pode eliminar os traços da influência que o contexto exerce e, ao se revelar, põe em destaque as idéias, o modo de ser, as crenças do grupo. Isto

significa dizer que se reafirma um modelo bi-direcional de socialização, em que o sujeito é determinado simultaneamente por si mesmo e pelo social, bem como influencia na composição e determinação deste. Isso faz com que o indivíduo seja expressão de si mesmo, de seu grupo e, por conseguinte, de uma época.

Em função dos objetivos desta pesquisa, optou-se pela coleta por meio de depoimentos²⁹ pessoais das professoras, já que as histórias de vida³⁰ demandariam longo tempo, entre outros aspectos. Assim, não era possível deixar a iniciativa do diálogo aos informantes, cabendo a mim orientá-los de modo a colher a maior quantidade possível de material.

Nas ciências sociais, o depoimento significa o relato de algo que o informante efetivamente presenciou, experimentou, ou de alguma forma conheceu. O crédito a respeito do que é narrado é avaliado pelo cotejo de seu relato com dados oriundos de outras variadas fontes, que mostrará sua convergência ou não (QUEIROZ, op.cit.).

De forma mais direta, a respeito da vida dos informantes só foram evidenciados os acontecimentos que se inseriram diretamente neste trabalho e a escolha foi unicamente efetuada com este critério. Assim, conhecendo o problema, busco aqui obter do narrador o essencial, já que a pesquisa procurou conhecer não a seqüência da vida dos professores, mas as formas de atuação e reflexão ao longo do tempo. Em outras palavras, havia a preocupação em conhecer as concepções dos professores sobre leitura, texto, sobre formas de atuação pedagógica, além de se conhecer - através de seus relatos - a realidade interna da escola, da própria região e também do posicionamento subjetivo frente às políticas estaduais de educação.

Em específico, neste estudo, a ênfase recai na busca de relacionar as vivências dos professores em exercício com a sua própria prática docente. Conforme

²⁹ Toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos. A diferença entre história de vida e depoimento está na forma específica de agir do pesquisador ao utilizar as técnicas, durante o diálogo com o informante, isto é, ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador. (QUEIROZ, 1988)

³⁰ A história de vida é definida como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Avanços e recuos marcam as histórias de vida, e o bom pesquisador não interfere para restabelecer cronologias, interferindo minimamente nesses relatos. (QUEIROZ, 1988)

KENSKI (s/d.), esses tipos de estudo ainda são insipientes no Brasil, pois partem do princípio de que a memória é algo (um movimento, um processo) existente na interioridade dos indivíduos e dos grupos sociais, determinada pelas relações que esses indivíduos desenvolvem com a cultura e que vai orientar suas ações e escolhas no percurso de suas histórias de vida.

Um dos aspectos fundamentais deste estudo está na reflexão dos próprios sujeitos sobre as influências deixadas por vivências marcantes do passado sobre suas respectivas práticas pedagógicas. Assim, os mesmos contam a sua história, através dos depoimentos acima citados e, *através de suas lembranças, podem analisar seus atuais comportamentos como docentes*. Como se vê, esta abordagem diferencia-se de um relato de história de vida, pois existe a intervenção direta do pesquisador na história do outro, um acompanhamento não linear feito na memória do professor, tentando detectar as origens de sua forma de atuação.

4.4.2. A autoscopia e a videografia

Após a etapa das entrevistas, foram realizadas as sessões de *autoscopia*. Tal procedimento consiste na videogravação de práticas pedagógicas que cada sujeito desenvolve em sala de aula, sendo, posteriormente, editada e submetida à observação do próprio sujeito para que expresse comentários sobre ela.

Estimava-se filmar cerca de 05 sessões em cada sala de aula (sendo uma sessão equivalente a uma atividade de leitura, durando uma hora-aula ou mais), já que esse conjunto de atividades parecia suficiente para uma análise bem desenvolvida. Contudo, no decorrer desta fase, foram filmadas 11 (onze) sessões com a Prof^a. I., da 1^a série, 06 sessões com a Prof^a. E. (5^{as} séries), 04 sessões com a Prof^a. R (4^a série) e finalmente 03 sessões com a Prof^a. M. (8^{as} séries), considerando-se, finalmente, não um número exato de atividades a serem registradas, mas, sim, a qualidade dos dados para o desenvolvimento do estudo; considerou-se o registro da produção efetiva da leitura: a instrução das professoras, o desempenho dos alunos e as interações ocorridas em sala de aula entre ambos, durante essas atividades.

A Prof^ª. I trabalhava com uma turma de 1^ª série, assim como a Prof^ª. R com uma 4^ª série; portanto, as videografias correspondentes ocorreram somente nessas duas turmas de alunos. As filmagens com a Prof^ª. E. aconteceram em três turmas de 5^ª série; do mesmo modo, foram filmadas duas turmas de 8^ª série com a Prof^ª. M. No total de filmagens, foram registradas as aulas de 07 turmas do Ensino Fundamental.

Mesmo sabendo das datas em que haveria filmagem das aulas, o comportamento das professoras foi bastante tranqüilo quanto à presença da câmera; mesmo assim, optou-se por desconsiderar a primeira sessão videogravada de cada turma, caracterizando-a apenas como *adaptação*. Houve também a filmagem de algumas atividades em que as professoras não esperavam, em momentos onde cheguei com certa antecedência, por não conhecer ao certo os horários de início de cada aula, nas diversas turmas de alunos. Mesmo assim, pedia permissão para a filmagem e nenhuma professora mostrou-se contrária à minha entrada.

Para uma maior aceitação de minha presença na sala, também procurei explicitar para os alunos, logo de início, os motivos que me levavam a fazer as filmagens. Naturalmente, houve uma curiosidade inicial causada pela minha presença, mas no decorrer da primeira sessão, já demonstravam claramente que a situação não os incomodava.

Procurei não alterar o andamento rotineiro das turmas, sentando-me com a câmera nas mãos, geralmente no fundo das salas; algumas vezes (assim que percebia o *desinteresse* dos alunos por minha presença), movimentava-me através dos grupos. É importante salientar que me movimentava apenas nas aulas onde os alunos estavam conversando mais e dispostos em grupos, procurando não chamar a atenção dos alunos, envolvidos pelas atividades. Nas aulas onde os alunos estavam dispostos em fileiras e em silêncio, procurava ocupar um lugar mais discreto ao fundo ou na lateral da sala.

A movimentação pelas classes foi necessária, já que conseguia um campo visual mais próximo do material de leitura, das conversas paralelas dos alunos, mais *apuração* de detalhes no comportamento e nos comentários sobre as atividades entre a professora e alguns alunos, posicionados em pontos mais distantes em relação ao lugar em que me encontrava, etc. Quando a aproximação da cena fez-se necessária, utilizei o *zoom* como ferramenta, para não causar influência direta sobre as interações.

Para a seleção do material filmado e editado a ser apresentado às professoras, utilizei-me do seguinte procedimento: do total de sessões filmadas, apenas as atividades que revelavam situações que não se repetiam, referentes às práticas da leitura, foram exibidas para cada professora (individualmente) e colocadas em discussão.

Para a realização das sessões de autoscopia, foram criados previamente diferentes roteiros de entrevistas, sobre cada atividade selecionada, objetivando o aproveitamento dos comentários feitos pelo sujeito. Tais roteiros foram criados a partir da observação das atividades de leitura (posteriormente às videograções em sala de aula) e, de modo geral, pautaram-se em aspectos referentes aos motivos que desencadearam determinada prática, critérios de seleção do material textual, dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho, desempenho dos alunos, avaliação global da atividade, entre outros aspectos.

Em média, as professoras participavam das sessões de autoscopia após um mês e meio da realização das videograções em sala de aula. Apenas a Prof^a. I. assistiu às aulas gravadas com um espaço maior de tempo, uma vez que a primeira videogração em sua sala ocorreu em março de 1999 e as demais somente em junho do mesmo ano, devido a problemas técnicos com a câmera utilizada.

As quatro professoras participaram ativamente das sessões, emitindo comentários sobre as atividades filmadas nas salas de aula, chegando, muitas vezes, a sentirem-se surpresas com certas atitudes próprias ou de seus alunos e com acontecimentos ocorridos durante as aulas. Diante disto, o material das autoscopias foi bastante rico e possibilitou o esperado: a "*confrontação da imagem de si na tela*" (LINARD, apud SADALLA, 1998, p. 33).

As sessões de autoscopia foram realizadas nas salas de vídeo, cedidas por ambas as escolas. Os relatos orais das professoras, sobre as atividades exibidas, foram gravados em áudio, com o objetivo de transcrição e análise desses depoimentos a posteriori.

Segundo FERRÉS (1996), o vídeo, como instrumento de pesquisa, possui uma função avaliadora, ou seja, refere-se ao ato de comunicação no qual o que interessa fundamentalmente é a elaboração de valores, atitudes ou habilidades dos sujeitos captados

pela câmara. Esta função está associada a conceitos como a autocópia, o videoespelho ou o microensino.

Todos esses conceitos estão associados com a essência do que representa o vídeo. Faz parte da lógica intrínseca do vídeo sua utilização como espelho. Etimologicamente a palavra "vídeo" provém do latim. É a primeira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *videre* que significa exatamente "eu vejo". Conseqüentemente, ao "eu me vejo" resta muito pouco (FERRÉS, op. cit.).

Neste sentido, é importante notar que o espelho devolve à pessoa sua imagem invertida, o vídeo não: *"No espelho, a pessoa pode se olhar nos olhos. No vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista. No vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista."* (FERRÉS, op.cit., p.52). Em síntese, no vídeo, vemo-nos como somos vistos, descobrimos como os outros nos vêem. Vemo-nos para nos compreender.

Para FERRÉS (op.cit.), não se trata de se olhar pelo puro prazer de admirar-se, mas de se afastar de si mesmo para objetivar-se, para tomar consciência da própria realidade: *"... a autocópia (...) pode levar à ação, a transformação da pessoa a partir da tomada de consciência"* (p. 53).

Assim, o vídeo permite a auto-análise de uma maneira suficientemente complexa, pois permite a análise de muitos códigos expressivos ao mesmo tempo: a linguagem, a metalinguagem, a proxemia, a cinestesia, o movimento, entre outros aspectos. A imagem desencadeia a verbalização, sendo um estímulo para a meta-expressão. Facilita a comunicação com a própria pessoa, com a outra parte da pessoa que aparece na linguagem, tão próxima e distante, uma desconhecida que se descobre e se comenta, que pode ser olhada como se fosse outra, um ator, um *objeto* que a pessoa pode olhar fixamente (FERRÉS, 1996).

A esse respeito, MACHADO (1995) diz que a imagem de vídeo, sendo pequena, estilhaçada, sem profundidade, pouco *realista* e de efeito ilusionista extremamente precário, não pode fascinar o espectador a ponto de fazê-lo perder a vigilância sobre suas próprias sensações; pelo contrário, é justamente a precariedade dos

meios que lhe serve de distanciamento crítico e de estímulo para a intervenção no universo simbólico.

No caso do cinema, por exemplo, o peso hipnótico do efeito espetacular é muito mais esmagador, a ponto de fazer muitas vezes o espectador ignorar-se a si próprio e ao espaço que ocupa na sala de exibição, para mergulhar inteiramente no espaço/ tempo da narrativa (MALUHAN , 1971, apud MACHADO, op.cit.). Antagonicamente, a tevê proporciona um envolvimento de tipo participante, que nasce do trabalho de preenchimento e de investigação do espectador, de seu contato com os processos de enunciação, como na leitura dos antigos manuscritos, em que a inteligibilidade do texto dependida de um trabalho de decifração dos caracteres e de um verdadeiro corpo-a-corpo com a materialidade dos signos (Cf. MALUHAN , 1971, apud MACHADO, op.cit.)

No universo da imagem técnica, só o vídeo pode restituir o presente como presença de fato, pois nele a exibição da imagem pode se dar de forma simultânea com a sua própria enunciação (MACHADO, 1995). Assim, o sistema de vídeo funciona assemelhando-se a um *espelho* eletrônico, já que as pessoas podem se mirar nas telas dos monitores em tempo real, ou seja, "*no mesmo momento em que posam para as câmeras*" (p. 68).

A videografia, ou registro em vídeo das atividades humanas, segundo ROSCHELLE, JORDAN, GREENO, KATZENBERG e DEL CARLO (1991, apud MEIRA, 1994), pode:

"(...) capturar múltiplas pistas visuais e auditivas que vão de expressões faciais a diagramas no quadro-negro, e do aspecto geral de uma atividade a diálogos entre professor e alunos. (O vídeo) é menos sujeito ao viés do observador que anotações baseadas em observação, simplesmente porque ele registra informações de maior densidade." (p. 61)

Contudo, não se deve esquecer que a simples presença da câmera costuma alterar a situação de observação, trazendo influências deletérias no contexto de investigação. Pesquisas que incluem o uso desta tecnologia têm demonstrado que a presença de câmeras na sala de aula é apenas tão intrusiva quanto a presença do próprio investigador, com a vantagem a favor do vídeo, pois as reações dos sujeitos investigados

terão sido registradas em detalhe. É importante reconhecer, neste tipo de estudo, que qualquer tecnologia de coleta de dados produzirá certos efeitos no ambiente investigado e, além disso, registrar estes efeitos e desenvolver instrumentos analíticos que possam avaliar sua influência (MEIRA, 1994).

Além destes aspectos apontados, a videografia não produz, por si própria, um registro completo e acabado da atividade investigada e a coleta de dados em vídeo não é um problema simples que pode ser reduzido à quantidade de filmes produzidos. ROSHELLE et. al. (1991, apud MEIRA, op.cit.) listam as seguintes dificuldades da videografia em registros etnográficos: (1) a tecnologia de vídeo possui menor resolução, contraste, foco, percepção de campo e profundidade que o olho humano, de modo que o registro de muitas ações pode ser muito limitado; (2) o vídeo é também menos sensível e seletivo que o ouvido humano, conseqüentemente a filmagem de indivíduos em atividade conjunta pode produzir registros confusos e indesejáveis. Assim, a videografia deve combinar-se com métodos de observação etnográfica a fim de alcançar sua utilidade máxima.

Desta maneira, este estudo procurou utilizar este procedimento de pesquisa, beneficiando-se de suas vantagens, mas assumindo as dificuldades inerentes à utilização da câmera e combinando-a à entrevista, justamente com intuito de interpretar de modo mais fidedigno a realidade.

Em suma, a utilização da técnica de videografia mostrou-se adequada para este estudo, pois proporcionou a apuração de muitos detalhes e informações quando comparada à simples observação da sala de aula, ainda que alguns registros tenham sido escritos posteriormente às sessões de filmagem.

Quanto aos riscos de interferência da câmera no que diz respeito ao cotidiano dos envolvidos na pesquisa, sabe-se que a mera presença de um observador - ainda que sem nenhum instrumento de registro de dados - causa algum impacto e altera, num certo sentido, as interações. Contudo, o próprio *calor* das relações sociais, da participação e envolvimento dos sujeitos nas aulas, foi - por assim dizer - conduzindo o distanciamento necessário entre observador e observado.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

*"A luz lambe as folhas.
A luz lambe a parte externa das coisas.
Quando a luz lambe as coisas aparecem.
As folhas se parecem.
Os olhos piscam quando os flashes flecham.
Os zooms fecham em close.
Pessoas fazem pose.
A luz lambe lambe (...) Lembra lembra.
A sombra as desmembra.
A lua alumbra com luz alheia.
O fogo treme. As coisas tremem antes de entrar em foco.
As folhas tremem quando venta.
O filme treme a tela. Pessoas tremem de frio.
Somem na treva.
As folhas caem, as fotos traem, paredes têm ouvidos.
As janelas, vidros.
Quando amanhece pára de chover, como deve ser.
O dia vem com o sol."
(Arnaldo Antunes)*

5.1. Introdução

Conforme já foi descrito no capítulo anterior, os dados foram coletados através de entrevistas e de sessões de autoscopia.

A partir da análise de dados dessas duas fontes, foram criadas as categorias que caracterizam o conjunto dos resultados. Os registros foram conservados distintos, ainda que paralelos, para que ao final fosse possível lançar mão facilmente desses “pedacinhos do cotidiano” (LÜDKE, 1992), tais como observados, para compor o mapa desta realidade.

Neste capítulo, retomo, num primeiro momento, as etapas pelas quais esses dados foram analisados - para efeito de síntese - e, posteriormente, apresento os resultados obtidos - as categorias dos indicadores de mudança.

5.2. Procedimento de análise das entrevistas

Os depoimentos gravados em áudio, transcritos e organizados por questão - com preservação da totalidade das falas de cada professora - são exemplificados, neste trabalho, através de uma das entrevistas concedidas. Desta maneira, apresento apenas como exemplo, uma das entrevistas realizadas com as quatro professoras (Anexo 1).

A partir destes quatro depoimentos das professoras (já transcritos e organizados), foram identificados os trechos mais significativos quanto à história de vida profissional, concepção de leitura, cotidiano escolar - entre outros aspectos já citados - e em seguida, em cada questão, foram identificadas as respostas cujos conteúdos pudessem ser agrupados em categorias e destacados os aspectos comuns e particulares das mesmas, tendo como referência os objetivos da pesquisa.

5.3. Procedimento de análise das videografias e das sessões de autoscopia

As *observações videogravadas* em sala de aula foram transcritas e organizadas em protocolos distintos. Primeiramente, tais protocolos apresentam uma descrição das atividades de ensino e, após cada descrição, segue a análise do material textual utilizado em cada atividade e as interações entre professoras e alunos, sob a forma de inferências e comentários realizados por mim. Estes protocolos constam no Anexo 2.

Assim, as filmagens que foram transcritas em forma de protocolos, envolveram dois conjuntos de dados: um reservado aos *aspectos descritivos* e outro a *inferências e comentários* meus, onde procurei coletar o produto das próprias observações nas salas de aula e o das reflexões por elas despertadas. Neste sentido, foram protocolados, como dados inferenciais, aspectos relativos à natureza motivacional do professor e do aluno, o nível de preocupação do professor em relação ao sucesso das atividades, as relações professor-aluno / aluno-aluno, ou seja, as interações quanto aos aspectos afetivos, comportamentais e outras manifestações surgidas no contexto das salas de aula.

Durante as sessões de filmagem nas salas de aula, foram observados e descritos os seguintes aspectos:

- **as atividades de ensino**³¹ de leitura, realizadas pelo professor, que envolvem:

³¹ Processo de interação entre professor e aluno planejado em função de um objetivo específico. Envolve arranjo de condições ambientais planejadas pelo professor.

_ *as instruções do professor*, entendidas como tudo o que o professor verbaliza durante a atividade, com objetivo de fornecer subsídios aos alunos para que realizem o esperado;

_ *o desempenho* dos alunos, mediante as propostas de atividades, relacionado com os objetivos apresentados no momento anterior;

_ *o "feed-back" (retorno) do professor*, ou seja, interações entre professor e aluno com o objetivo de possibilitar ao aluno avaliar, rever o seu desempenho ou produto; tal intervenção pode ocorrer durante o desenvolvimento de uma atividade ou ao término desta;

- **o tipo de material** selecionado, com destaque para a relevância social das atividades, ou seja, se as mesmas apresentam-se de acordo com os usos sociais, efetivamente, e se possibilitam uma atividade epilingüística, isto é, um exercício de reflexão e posicionamento crítico sobre o texto.

Os registros das filmagens foram elaborados após uma análise preliminar das videografações, pretendendo-se, assim, fazer uma descrição detalhada das situações em que a produção da leitura ocorreu. Anteriormente, assisti às atividades de cada professora, separadamente e, a partir daí, pude selecionar, para análise, apenas as atividades em que os eventos não se repetiam, reservando apenas as atividades de leitura significativas quanto ao objetivo deste estudo.

A duração das sessões de filmagem, como já foi mencionado, variou conforme o tipo de atividade que ocorreu em sala; da mesma forma, decidiu-se que o término das videografias ocorreria quando se acumulasse uma quantidade de atividades que permitisse uma posterior análise e interpretação, caracterizando o trabalho docente vinculado à leitura.

Uma etapa posterior de análise consistiu na transcrição dos dados coletados nas *sessões de autoscopia*, com relação a cada atividade de ensino. Cada professora participou de algumas sessões de autoscopia (dependendo do número de atividades de ensino selecionadas) e seus comentários foram transcritos e organizados no mesmo protocolo das observações videogravadas. Do mesmo modo que nas entrevistas, foram

destacados das sessões de autoscopia os trechos mais significativos relacionados com o problema da pesquisa, cujos conteúdos pudessem ser agrupados em categorias e detectados os aspectos comuns e particulares das mesmas.

Em suma, os chamados *Protocolos das atividades* apresentam, primeiramente, a descrição de uma *atividade de leitura* (agrupadas por professora e série), contendo a descrição da situação da aula, uma breve descrição e análise do material textual utilizado pela professora e comentários sobre as interações entre professora e alunos. Depois desta apresentação, segue a transcrição da sessão de *autoscopia* (gravada em áudio), referente à atividade de ensino, já recortada em seus elementos mais importantes e dividida em duas colunas: a coluna do lado esquerdo, reservada para as questões feitas por mim e a do lado direito, para os comentários de cada professora (vide Anexo 2). Finalmente, na última parte de cada sessão de autoscopia transcrita, encontra-se um espaço destinado a algumas observações acerca de eventos ocorridos, durante a realização da sessão.

Nestes *Protocolos*, foram exibidas algumas imagens digitalizadas³² das aulas observadas, a fim de que o leitor possa ter maior clareza em relação ao contexto pesquisado.

Em suma, o Anexo 2 apresenta a descrição das atividades submetidas à análise e colocadas em discussão com as professoras durante as sessões de autoscopia (de acordo com os critérios já expostos). Assim, cada protocolo corresponde a uma atividade, sendo, portanto, elaborado a partir dos dados da observação e da autoscopia. Tais protocolos perfazem o seguinte total de: 03 atividades de ensino na classe da Professora I., 03 na classe da Professora R., 05 nas classes da Professora E. e 03 nas classes da Professora M., uma vez que tais atividades ilustram aspectos relevantes e não repetidos para a construção das categorias de análise. Assim, de um total de 24 sessões revistas logo depois das filmagens, foram selecionadas apenas 14 atividades para a discussão e reflexão com as professoras.

³² Digitalizar: transformar uma informação analógica (obtida através da câmera) em digital, ou seja, num sinal convertido em bits matemáticos e processados na memória de computador, de modo a poder sofrer manipulações, sem degeneração ou perda de informação (Cf. MACHADO, 1995).

Com relação à análise de dados videogravados, este estudo foi organizado de acordo com alguns passos, sugeridos por MEIRA (op.cit.): (1) assisti, várias vezes, por completo e sem interrupções, as atividades videogravadas, realizando anotações preliminares sobre eventos associados ao problema de pesquisa, familiarizando-me com os dados e iniciando a elaboração de uma caracterização geral da atividade; (2) produzi um *índice de eventos*³³, o que permitiu um acesso mais rápido a segmentos específicos dos vídeos; (3) através do índice, identifiquei os eventos relacionados ao problema de pesquisa; (4) transcrevi literalmente os eventos selecionados, com o maior número possível de detalhes, servindo de apoio à análise minuciosa do mesmo; (5) assisti repetidamente a estes episódios, apoiada pela análise das transcrições, a fim de gerar interpretações plausíveis dos processos envolvidos na atividade, procurando construir uma caracterização densa sobre a atividade investigada e, (6) ao divulgar os resultados, apresento as interpretações colhidas diretamente dos vídeos e transcrições, para possibilitar ao leitor uma compreensão dos argumentos e princípios teóricos sugeridos por mim e/ ou construir interpretações alternativas.

5.4. As categorias dos indicadores de mudança

Através da análise das *entrevistas individuais* (Anexo 1) - isto é, da decomposição e fragmentação em seus elementos fundamentais - e também da análise das sessões de *autoscopia* (Anexo 2), tornou-se possível a elaboração de *categorias dos indicadores* das alterações da prática educativa, uma vez que foram agrupados os trechos que revelaram tais mudanças de concepções e atitudes pedagógicas. Assim, o Anexo 3 apresenta tais categorias, com os respectivos discursos das professoras, organizados a partir das entrevistas individuais e das sessões de autoscopia.

Em cada item observado, foram agrupados os eventos considerados semelhantes, de forma a se identificarem as possíveis categorias de análise, ou seja, a partir dos depoimentos concedidos nas entrevistas foram destacados os trechos que

³³ Isto significou o destaque de momentos característicos das aulas, como por exemplo, o período de explicação da atividade por parte das professoras, o desenvolvimento da atividade, entre outros aspectos.

indicavam as convicções teóricas e práticas das professoras; do mesmo modo, das autoscopias transcritas, foram destacadas as representações de cada professora sobre as atividades de leitura, tendo como fio condutor a história de atuação docente.

Durante o processo de análise, cada transcrição foi lida, identificando-se nos relatos verbais das professoras os conteúdos relacionados, o que desencadeou a criação das categorias apresentadas logo a seguir. Em contrapartida, a partir da criação das categorias, houve uma releitura das entrevistas e das sessões de autoscopias transcritas e os relatos foram sendo (re)organizados, o que provocou a criação de novas categorias.

As categorias dos indicadores referem-se especificamente às mudanças na:

1. Concepção de leitura;
2. Concepção de texto;
3. Critérios de seleção de textos;
4. Novas fontes/ materiais de leitura;
5. Relação dialógica e redimensionamento das atividades de leitura;
6. Trabalho coletivo e troca de experiências entre docentes;
7. Busca pela atualização e aprimoramento pedagógicos;
8. Projetos pedagógicos,
9. Natureza das dúvidas.

A seguir, cada categoria será apresentada com vários exemplos extraídos dos dados coletados, que podem ser localizados, na íntegra, no Anexo 3. Ao final de cada exemplo, encontra-se uma identificação, constando, inicialmente, o nome do sujeito e, posteriormente, a fonte de coleta inicial. Portanto, um trecho com identificação **Profª. I., Anexo 2/ Protocolo nº.2**, refere-se a um depoimento Profª. I, tendo sido retirado do Anexo 2, sendo que a ocorrência encontra-se no Protocolo nº. 2. Os trechos retirados das entrevistas individuais (portanto, do Anexo 1) aparecem com a referência específica: **Entrevista individual**.

Após a descrição de todas as categorias, o próximo capítulo tratará da discussão acerca do conjunto dos aspectos identificados.

1. **Concepção da Leitura** - nesta categoria foram incluídos os relatos verbais relacionados com a concepção considerada mais ampla acerca da leitura, ou seja, aquela que pode ser entendida como *atribuição de sentidos* (referindo-se à escrita e também à oralidade) e *interpretação da realidade cotidiana*, vinculada ou não ao processo de alfabetização (relacionada à aprendizagem formal da leitura). Além desses aspectos, as falas das professoras entrevistadas remetem-se às várias *funções* da leitura, ou seja, porque / para que se lê, o que sinaliza um redimensionamento do conceito restrito às habilidades perceptivas e motoras.

Para a **Profª. I.**, por exemplo, a leitura está vinculada ao *entendimento*; considera que a concepção de leitura mudou nos últimos anos e que, nos dias atuais, a mera oralização dos textos deve ceder lugar ao *significado das coisas*. Sobre o período em que era aluna das séries iniciais, relata: "*Eles (os professores) mandavam a gente ficar lendo em pé, mas porque será que mandava a gente ficar lendo uns textos grandões pra ver se a gente lia (inc.)? (...) Nem perguntavam pra gente: "O que você entendeu do que leu?"*" (**Entrevista Individual**)

No início de sua carreira, também acreditava que a leitura mais eficiente era aquela em que a oralização e a quantificação de leituras realizadas predominavam, enquanto que atualmente julga a questão de outro modo:

"*É, eu achava que era assim, que tinha que ler, ler, ler e muito professor ainda acha assim. Porque ele fala que o aluno não sabe ler, porque não...*"

Pesq.: Verbaliza?

Profª. I.: "*É, bonitinho, fluentemente, não é? Às vezes, ele é até lento pra ler, mas tá entendendo o que está escrito...*" (**Entrevista Individual**)

A **Profª. R.** concebe a leitura de maneira similar: "*leitura é interpretar*" e vê o entrelaçamento das necessidades da vida cotidiana aos usos e sentidos da leitura:

"*(...)você lê pra aprender, pra você ser uma pessoa informada, ter uma própria cultura mesmo, dominar determinados assuntos, eu acho. O que me chama mais atenção, nos dias de hoje, é leitura nesse sentido. É uma leitura informativa, uma leitura de prazer, que seja uma leitura que você leia com uma interpretação, que você leia pra um crescimento seu, você... Agora, outras leituras você lê? Uma coisa que não faz sentido pra você? O que você tá lendo? O que você tá assimilando daquela leitura? Eu já li muito... Leitura desses livros que ia fazer uma prova (...)"*" (**Entrevista Individual**)

Para a **Profª. E.**, através da leitura há a descoberta de novas possibilidades para os sujeitos, sob dois pontos de vista: "(...)Viajar um pouco, fugir um pouco da realidade ou até participar mais da realidade(...)" Segundo ela, este curso dependerá das leituras oferecidas e da própria personalidade do leitor: "(...)Eu acho que a leitura (pra alguns alunos, pra algumas pessoas) traz a paz, traz o sossego, aprende, é se satisfazer, não é? Pra outros, traz a revolta, traz a má impressão de algumas coisas. Acho que ler é ampliar os conhecimentos..." (**Entrevista Individual**)

A **Profª. M.** compartilha o pensamento das demais professoras sobre o fato da leitura possibilitar o resgate de conhecimentos: "(...) É com a leitura que você aprende a criar, a ter idéias, né? Escrever bem, falar bem...Acho que tudo depende da leitura. Acho que a leitura é base de tudo, você entendeu? (...) É resgatar mais conhecimentos (...)" (**Entrevista Individual**)

Conforme exposto, os relatos das professoras apontam para um movimento de mudança no que diz respeito à concepção da leitura, uma vez que a idéia vinculada às habilidades perceptivas e motoras deste processo dão lugar a uma concepção relacionada à *atribuição de sentidos* e à *interpretação da realidade cotidiana* através do ato de ler, bem como à relevância das várias *funções* da leitura, ou seja, os motivos e os objetivos de realização desta na vida dos educandos.

2. **Concepção de Texto** - acompanhando o redimensionamento do próprio conceito de leitura, nesta categoria aparecem os conceitos sobre *texto* que o caracterizam em um sentido amplo: um todo coerente e unificado, numa situação discursiva, incluindo tanto o texto escrito quanto outros tipos de expressão humana³⁴.

Assim, para a **Profª. I.**, texto é o que tem significado. No início do seu trabalho docente, acreditava que texto "*era aquele monte de coisa "grandiosa", bem grande... Tinha que ter muita coisa escrita (...)*Agora, hoje, não, né? Hoje, você pode

³⁴ Neste sentido, JANTSCH (1996) refere-se a todo texto como "*uma leitura da realidade (...) em outras palavras, podemos dizer que todo texto tem uma concepção (...) visão de mundo ou leitura totalizante. Sendo uma concepção/ visão de mundo/leitura totalizante, um texto também é, no mínimo, a expressão de um conceito-chave e, na sua ampliação, de um sistema de conceitos. Sendo tal expressão, um texto sempre implica uma 'reflexão filosófica'*" (SAVIANI, 1985)."

perguntar alguma coisa, entendeu? Respondeu, é um texto. A gente achava que texto era só o livro que trazia. Antes, era assim, achava que só em livro tinha texto. " Exemplifica que uma placa de sinalização de trânsito pode ser considerada um texto, pois "*(...)Texto é tudo aquilo que você também olha e entende, aprende". (Entrevista Individual)*

Na concepção da **Profª. R.**, destaca-se a idéia de que texto, independentemente da forma, necessita de coerência:

"(...)Na minha maneira de entender, a partir do momento que você lê (nem precisa ser escrita) você enxerga e consegue passar alguma coisa pra você, você consegue interpretar e passar alguma idéia pra você, já é uma maneira de (...) Considerar aquilo como texto, então o meu pensamento é esse, porque às vezes, pode ser um texto de duas páginas, não é? Mas se ele não tem uma mensagem..." (Entrevista Individual)

A **Profª. E.** completa:

*"(...)Não tem que ter formato, não. Acho que o texto tem que ter uma idéia lógica, entendeu? Pra que a gente possa ler e entender o que tá escrito, lógico!
Pesq. : (...) Você acha que passando uma idéia, tendo uma idéia é texto?
Profª. E.: Eu acho." (Entrevista Individual)*

Na mesma direção, a **Profª. M.** ressalta que texto é "*(...)Tudo que transmite uma informação..." (Entrevista Individual)*

Desta maneira, as professoras demonstram, através de seus relatos, que ocorre um redimensionamento do conceito de *texto*, já que este passa a ser compreendido não somente como um registro escrito em longos períodos (e em suportes convencionais como os livros, revistas e jornais) mas, sobretudo, como um todo coerente e unificado, numa situação de discurso e em *outros tipos de expressão humana*, isto é, expressões não necessariamente escritas, mas que garantem a manifestação de uma linguagem (forma e conteúdo), assim como, por exemplo, as pinturas, esculturas, etc.

3. ***Crítérios de seleção de textos*** - dada a alteração na concepção de *texto*, as professoras demonstram, através dos relatos presentes nesta categoria, uma busca pela *qualidade* textual, entendida, segundo as mesmas, como a presença de coerência e coesão no texto e, muitas vezes, como aproximação de conteúdos referentes ao

cotidiano ou puramente ligada à fruição da leitura, já que os alunos são concebidos como sujeitos da atividade. Além destes critérios, estão presentes a busca pela diversidade de gêneros³⁵ literários, a preocupação em relação aos portadores de textos (jornais, revistas, livros, etc.) e também para com a seleção dos autores dos mesmos.

As professoras entrevistadas optam por diferentes gêneros textuais, mas têm em comum a crença de que estes diferentes materiais devem despertar o interesse dos alunos. Assim, a **Profª. I.** ressalta: "(...) *Eu gosto de texto que tenha 'moral' e daqueles que criança tenha interesse, que goste (...)*" (**Profª. I., Anexo 1/ Protocolo nº. 03**).

Sobre a preocupação, neste sentido, dos docentes da escola onde leciona a **Profª. R.**, a mesma relata: (...) *Procuramos textos polêmicos que façam mais sentido pra eles.*" (**Anexo 2/ Protocolo nº 03**) e coloca seu posicionamento: "(...) *No início do ano, e no ano passado também, eu passei aquele filme 'A história sem fim', sabe? (...)* O meu pensamento é este: *a fantasia de leitura, pra tirar aquele lado da agressividade...*" (**Profª. R., Anexo 2/ Protocolo nº 01**)

Para a **Profª. E.**, o texto - para ser considerado *bom* - deve trazer a realidade para o mundo da escola:

"(...) Eu acho que é bom o que traz pra gente a nossa realidade, principalmente (...) como nós somos, verdadeiramente, hoje. Agora, aquele texto exagerado, fictício (...) então, eu acho que não faz muito bem. Não sei... Pra mim. Cada um tem um jeito. Eu gosto de ler histórias, mas não aquelas que você fala: 'Ah Meu Deus! Isso nunca vai acontecer (inc.)! (...) Por exemplo, tem aqueles textos: 'O menino jogou bola e a bola, não sei o que...' Eu acho que é (inc) (...) Nos livros de quinta série você encontra um monte desses textos! Tem interpretação depois: 'Quem era o menino', entendeu? E não é isso!! (inc.)

Pesq. : Então, seria, através dessa leitura, uma busca da conscientização...

Profª. E.: *E de valor, não é?"* (**Entrevista Individual**)

Segundo esta professora, sua função é trazer para o conhecimento dos alunos *"uma leitura diferente e mais séria..."* (**Profª. E., Anexo 2/ Protocolo nº. 01**) e explica:

³⁵ O termo *gênero* é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly (apud BRASIL/ SEF, 1997)

"(...) *É um assunto que você lê e fica informado (...) Não um assunto da idade deles... Pela idade deles, eles não estão a fim de ler sobre a tartaruga que morreu, sobre Fernando Henrique, sei lá!*

Pesq.: De problemas sociais...

Profª. E.: *É. Eles não querem saber disso! Então, o assunto é que é sério, a leitura é do jeito deles. Eu nem posso falar se eles leram com seriedade ou não. (Profª. E, Anexo 2/ Protocolo nº. 01)*

Ainda neste sentido:

"Pesq.: (...) *É por que você quer despertar o gosto pela leitura? É isso?*

Profª. E.: *É isso. Porque tem texto que chega na metade, eles não querem ler mais..."*

Pesq.: E são textos de que jeito?

Profª. E.: *Textos sem sentido (...) Assuntos que não interessam a eles (...) Não falam sobre atualidade, sobre informação nenhuma, não tinha nada de interessante, um conteúdo ... Uma redação comum. Não fazia sentido pra eles. Então, a linguagem do texto tem que estar de acordo com aquilo que eles gostam (...) A gente tem que usar um texto que chame a atenção da maioria" (Profª. E., Anexo 2/ Protocolo nº. 03)*

Deste modo, as atividades de leitura passam a ser direcionadas sob o critério da qualidade textual:

"Pesq.: Por que propõe essa atividade?

Profª. M.: *É a atualidade que eu falei...E o hábito pela leitura, é lógico (...) E eles gostam, trocam idéias, mesmo comigo (...)" (Profª. M., Anexo 2/ Protocolo nº. 02)*

Ainda a este respeito, continua:

"Pesq.: (...) *Como você selecionou esses textos? Um "bom" texto, pra você, tem que ter o quê?*

Profª. M.: (...) *se é um texto pra interpretação, pra uma produção de texto, a gente procura um texto que esteja dentro dos Parâmetros³⁶ (...)" (Profª. M., Anexo 1/ Protocolo nº. 03)*

Assim, nesta categoria está presente a busca pela qualidade textual, ou seja, por elementos de coerência e de coesão no texto. Paralelamente, ocorre uma tentativa de aproximação de conteúdos ligados ao cotidiano dos alunos, para uma conscientização frente aos aspectos sociais.

Do mesmo modo, observa-se uma aproximação de determinados conteúdos com o *fantástico*, a fim de que a fruição da leitura seja possibilitada e diferentes gêneros literários circulem nas aulas, além de diversos autores e suportes textuais .

³⁶ Refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

4. **Novas fontes/ materiais de leitura** - esta categoria refere-se ao fato de os livros didáticos estarem perdendo hegemonia (pois as professoras relatam aqui a corroboração de certos posicionamentos críticos divulgados amplamente sobre o uso deste tipo de livro) e outros materiais textuais - concebidos como portadores de maior *qualidade* - tornam-se necessários, já que há uma maior preocupação com a formação de um leitor mais autônomo e crítico, ou seja, um leitor que vá além da reprodução das idéias veiculadas pelo texto, em direção a um processo aberto e partilhado a novos sentidos para o que foi lido.

A **Profª. I.** relata que usava a cartilha no início de sua carreira. Nos dias atuais, julga que aquele trabalho "*(...)ficava muito restrito pra criança, cansativo... Eles não queriam fazer... Hoje, depois que você vai aprendendo, o outro vai ensinando, alguém vai falando, você vai vendo que tem um monte de coisa...*" (**Entrevista Individual**)

As demais professoras relatam que as revistas, gibis e jornais que chegam nas escolas desencadeiam novas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

"(...)Toda vez que a revista chega, eu sempre leio. E quando eu li essa poesia, eu me interessei, achei bonita e li pra eles. Percebi que eles também gostaram e li novamente. Levei pra casa e pensei: 'Dá pra trabalhar bem isso daqui! (...)Primeiramente, foi leitura mesmo. Depois, quando eu comecei a ler com mais atenção, eu percebi que dava pra explorar sentimentos, como o medo... Mexia muito com a emoção (...) Eu quis aproveitar. Foi assim que eu montei (...)" (Profª. R., Anexo 2/ Protocolo nº.02)

Para a **Profª.E.**, a interpretação dos textos encontradas nos livros didáticos

"(...) é muito fácil (...) A interpretação deles já "tá na cara"! Então, é muito difícil eu dar, a não ser que haja uma coisinha bem... de um autor, assim, bem envolvente mesmo, porque senão, eu acho que não vale a pena. Então, trabalhar com leitura, interpretação de texto, com revista e jornais, até mesmo na hora de passar gramática... Na hora da gramática, eu tento, primeiro, passar um texto para eles lerem. A gente discute, tal...Não só com o objetivo da gramática, mas tento influenciar..." (Profª. E., Entrevista Individual)

Observa-se também, pelo seu discurso, o papel da escola na construção do fazer/ pensar docente:

"(...) Desde quando a M. (diretora) fez a assinatura da *Veja*, a gente tá trabalhando isso e dá certo. Eles pegaram o jeito, entendeu? Se você levar a *Veja* na sala de aula, agora, já não é um 'bicho-de-sete-cabeças'! Eles já sabem ler, escolher um assunto que mais interessa, viu? São assuntos sérios..." (Prof^a.E., Anexo 2/ Protocolo n^o. 01)

E solidifica seu posicionamento quanto ao livro didático:

Pesq.: É aquela seqüência de atividades proposta no livro, não?

Prof^a. "É sempre a mesma. Se eu chegar a propor algo diferente, eles vão pensar que eu estou errada! O livro não está assim, não é? Fica tudo à mercê do livro..." (Prof^a.E., Anexo 2/ Protocolo n^o. 03)"

Partilhando do mesmo ponto de vista, a Prof^a.M. destaca: "(...) Quando a gente trabalha com um material diferente do livro didático, o aluno fica mais interessado, porque o livro didático é tão 'padrão' que quando você leva uma letra de música, uma revista, um jornal, um poema, eles gostam. Parece que a aula fica mais interessante." (Prof^a.M., Anexo 2/ Protocolo n^o. 02)

Observa-se, portanto, que as professoras procuram abandonar o trabalho relacionado ao livro didático, julgando que tal material não favorece a efetiva formação do leitor autônomo e crítico, posto que as atividades de leitura ali propostas reduzem o posicionamento dos alunos meramente à reprodução de idéias veiculadas pelo texto.

5. ***Relação dialógica e redimensionamento das atividades de leitura*** - nos relatos desta categoria observa-se que as professoras, através dos posicionamentos já descritos, procuram dar vazão ao direito dos alunos, agora protagonistas, de também darem sentido ao mundo, tornando-os interlocutores (ainda que timidamente). Assim, as professoras demonstram assumir o papel de *orientadoras* das atividades, buscando redimensionar as atividades em função da participação e apreciação dos alunos/ leitores, para a consolidação desse espaço discursivo.

Além destes aspectos, os relatos das professoras vão delineando certas alterações nas práticas pedagógicas, com uma aceção de compromisso com a relevância concreta das atividades em sala de aula. Em síntese, vemos aqui o aparecimento das principais características das *novas* ações pedagógicas, acompanhado de diversas críticas às práticas mais tradicionais.

A principal mudança na prática da **Profª.I.**, quanto à produção da leitura escolar, diz respeito ao desenvolvimento das atividades a partir de um texto, e não mais de palavras *soltas* que, segundo a mesma, comprometia o envolvimento dos alunos:

"(...)eu aprendi e percebi que a palavra solta não tem sentido pra eles, não é? Quando ela faz parte de um contexto fica mais fácil. Às vezes, a gente trabalhou... Como por exemplo a história da Içá. Contamos uma historinha, falando que era uma fêmea, uma formiga e quando você fala: "A içá é uma formiga" é muito mais fácil do que você falar içá. O que é isso, né? Agora, quando é dentro de um contexto, fica mais fácil pra entender e guardar a palavrinha. Eu acho assim..." (Entrevista Individual)

Esta mesma professora também relata uma situação de conflito, desencadeada por um aluno da 1ª série, que a questionou sobre um texto, levado por ela para a sala de aula: *"Eu sei que estou falhando, porque se ele (o aluno) fala isso pra mim, é porque tá cobrando, né? Quer dizer: 'Acorda', não é? 'Esse texto eu não quero', mas olha que difícil (...)" (Profª.I., Anexo 2/ Protocolo nº. 03).* Assim, a partir do retorno dos alunos, as atividades vão sendo delineadas. E sobre outra atividade, a professora conclui: *"Essa é também uma atividade com o nome, resgatando a auto-estima, porque a gente fala coisas boas dele (do aluno) ..." (Profª.I., Anexo 2/ Protocolo nº. 02).*

A **Profª.E.** também fica atenta ao gosto dos alunos: *"(...)Cada um escolheu uma revista, o que gostaria de ler, porque na Veja tem vários assuntos também: tem televisão que eles gostam, tem esporte, né? (...) Eu acho que isso deu mais certo do que eu impor! (...) embora eu leia as reportagens antes, pra poder falar sobre os assuntos (porque senão eu não vou saber falar, né?)" (Profª.E. , Anexo 2/ Protocolo nº. 01)*

A **Profª.R.** lembra-se da época em que freqüentava o colégio e analisa a função docente, naquelas aulas de Língua Portuguesa, fazendo um tipo de comparação com o seu ponto de vista atual:

"(...) Eu lembro que a gente trocava os resumos. Às vezes, nem lia o livro, porque era um por bimestre e ficavam aquelas aulas cansativas, porque ia aluno por aluno expor o livro e os outros ficavam quietos, porque naquela época você não podia conversar, né? Então matava

todo interesse do aluno (...) Era a maior chatice! Ele ia fazendo perguntas, mas não perguntas...

Pesq.: Críticas...

Prof^a.R.: *É, críticas... Era de mensagem da história. Eu me lembro até hoje: "Qual a mensagem da história?" (...) Autor...Sabe essas coisinhas assim? (Entrevista Individual)*

E sobre sua prática, destaca:

"(...) Trabalhei alguns textos, mas a interpretação era cansativa e os meus alunos não gostaram(...)Se eu dou um texto e eles fazem a interpretação só olhando lá, não funciona (...) Eles não gostam desse tipo de atividade sem dinâmica (...) Então, os textos que eu trabalhei com eles são mais envolventes, assuntos mais envolventes e eu sempre procuro textos diferentes." (Prof^a.R., Anexo 2/ Protocolo n^o. 03)"

A Prof^a.E., completa: *"Assuntos que não interessam a eles (...) Não falam sobre atualidade, sobre informação nenhuma, não tinha nada de interessante, um conteúdo ... Uma redação comum. Não fazia sentido pra eles (...) A gente tem que usar um texto que chame a atenção da maioria" (Prof^a.E., Anexo 2/ Protocolo n^o. 03)*

E explica os motivos pelos quais opta por determinada ação pedagógica:

"(...)Eu acho uma atividade boa pela seriedade da revista e pela informação que está entrando. De qualquer forma está entrando. Eu tenho certeza que aquelas pessoas vão chegar em casa e vão falar alguma coisa. Vão levar também! É uma troca..." (Prof^a.E., Anexo 2/ Protocolo n^o. 01)

Para as quatro professoras, a aula *tradicional* de leitura diz respeito à falta de liberdade dos alunos em tecer comentários próprios e análises diferentes das *cristalizadas* pelo livro didático. Neste sentido, seus papéis vão sendo redefinidos:

"Pesq.: Você aprendeu muita coisa com a...

Prof^a. R.: *...Com os próprios alunos. Com eles mesmos a gente aprende... Então, acho que no "tradicional" você queria só daquele jeito e podia ser feito só daquele jeito. Eu acho que é mais ou menos assim, né?" (Entrevista Individual)*

A Prof^a.E. corrobora a idéia acima:

"(...)Eu falo de tradicional, aquele professor muito severo que não tem liberdade com aluno, não tem intimidade, não dá oportunidade, entendeu?(...) Eu acho que o aluno perde muito com isso, porque ele tem medo de perguntar, tem medo de questionar. É tradicional aquela parte de..."Eu sou professora e você é aluno", você entendeu?(...) Então, esse ano, eu tô vendo que primeira a quarta teve um bom trabalho com eles. Eles são críticos, participam bastante da aula. Você viu, né? (...)"

"Pesq.: (...) Como você define seu papel na atividade?

Prof^a.E.: *"De orientadora, pode ser... Na crítica, às vezes, eu nem dou muito a minha opinião, mas eu ajudo (...) A minha participação é pouca, na verdade. Eles é que fazem quase tudo. A única coisa é que pedem opinião, porque têm medo de fazer alguma coisa que não agrade a mim. Então eu falo: 'Vocês não têm que me agradar. Têm que agradar ao público', não é? (...) Tem grupo que não vem perguntar nada! (...) Eu não tenho participação nenhuma, a não ser na hora da crítica."* (Prof^a.E., Anexo 2/ Protocolo nº. 02)

De maneira coerente com suas crenças, a Prof^a.E. organiza nas suas aulas o trabalho coletivo, a fim de favorecer a relação dialógica na sala de aula:

"(...) Na hora, eles já vão montando os grupos, trabalhando. É gostoso isso, né? Interpretação diferente de textos! (...) Sabe o que acontece, é uma aula 'bagunçada', vamos colocar assim... Eu gosto de todo mundo em grupo, pedindo opinião pro outro, eles me chamam aqui, ali..." (Prof^a.E., Anexo 2/ Protocolo nº. 03)

Também favorecendo o diálogo nas aulas de Língua Portuguesa, a Prof^a.M. considera as opiniões e impressões dos alunos sobre a leitura realizada e sobre a aula, a fim de dar seqüência ao seu trabalho:

"E eles gostam, trocam idéias, mesmo comigo: 'Dona, a senhora viu?' e eu sempre falo que não, porque eu quero que eles me contem, entendeu? Tudo que eles acham diferente, vão lá na frente e contam (...)" (Prof^a. M., Anexo 2/ Protocolo nº. 02)

A Prof^a. R. também destaca a importância da opinião dos alunos na (e sobre) a aula:

"(...) Agora que você sabe que os efeitos são positivos, você sabe, porque o envolvimento do aluno em sala de aula é outro (...) Por isso é que eu falo que eu não sou totalmente tradicional, porque eu gosto de ver meu aluno participando, se envolvendo, então nessa parte que eu fujo." (Entrevista Individual)

Na tentativa de *conquistar* seus alunos e trazê-los à participação efetiva na leitura, as professoras *promovem* o material textual, divulgando e discutindo seu conteúdo nas salas de aula:

"(...) é bem gradativo. Você não consegue em um mês, por exemplo, fazer com que eles gostem de leitura. Então, eu comecei a ler. Quase todo o final de tarde eu lia pra eles e eles começaram a pedir que eu contasse histórias. Quando ficava faltando o finalzinho da história, por exemplo, que eu não terminava, no outro dia eles queriam que eu contasse... Eles começaram a despertar para a leitura, a gostar de ler. Às vezes, eles terminavam uma atividade, pegavam um livro e vinham me mostrar: 'Olha professora o que aconteceu!' Sabe aquele entusiasmo de quem está envolvido com a leitura? (...) Ai começaram a ler, sentados

em dois: um lia, depois o outro lia e comentavam entre eles a leitura!. Você via que eles estavam lendo mesmo. Aí tava caminhando." (Prof^a.R., Anexo 2/ Protocolo nº 01)

"(...)Eu quero saber a reação deles (...) Eu gostaria que eles tivessem fazendo isso, mas não eu como professora (...) Então, eu lanço a pergunta e eles vão esquecer que eu sou a professora, vão defender o ponto de vista deles: ' Não professora. Eu li. Eu acho isso'(...) Eles vão discutir, como se você fosse uma pessoa qualquer. É isso que eu acho interessante (...) o objetivo é esse: eles estão lendo pra serem críticos, pra terem opinião formada, então cadê? É só escrever ou realmente é a opinião que eles têm, entendeu?" (Prof^a.E., Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"(...)Então, é por isso que eu fico assim muito eufórica em saber o que eles vêm me contar. Eu mostro interesse, porque eu também quero saber as novidades. Então, eu acho que eles me colocam ao par da atualidade (risos) e não eu que estou sugerindo a atualidade pra eles! Eu gosto, sim! (...)" (Prof^a. M., Anexo 2/ Protocolo nº. 02)

É importante destacar que as professoras demonstram em seus relatos uma iniciativa individual de questionamento sobre o próprio trabalho docente, o que caracteriza um maior dinamismo na elaboração posterior das aulas, a partir de certos conflitos:

"(...) aí teve aquela prova do SARESP³⁷, né? Pra testar o professor que era o C. e teve a pergunta, dizendo o seguinte: (...) "Você está habituado (a) a ler?" Alguma coisa assim... Aí (inc) um aluno perguntou assim pra mim: "Professora, essa pergunta se refere a este ano ou ao ano passado?" Aquela pergunta me marcou de um jeito que eu falei: "Não. É do ano passado", o aluno: "Ah! Então, eu vou colocar que eu lia", você entendeu?"

Pesq. : Então é fogo!

Prof^a. E.: Ficou chato! Ficou chato, mas pra mim e os meus alunos, porque eu sei que aqueles alunos não têm boa impressão de mim (pra aqueles que eu dei aula), eles não têm. Aí, no próximo ano (foi que eu vim aqui pro A.) eu já entrei mudando. Falei: "Não! Esse ano eu já vou tentar coisa diferente! Vou fazer, vou fazer diferente". Até na minha casa eu comentava (...)" (Prof^a. E., Entrevista Individual)

"...Será que é assim que vai ajudá-los, não é? Por exemplo: tem o texto depois vem as perguntinhas, entendeu? Se realmente eles vão ter que ficar escrevendo as respostas ou se a gente conversar é mais prático, aí eu acabo conversando. Então, se alguém pega o caderno dos alunos de 5^a série, dificilmente ele vai encontrar 'Texto/ Interpretação de texto'. Não que eu não tenha feito interpretação, mas é oral, um dando opinião aqui e outro ali. Eu não sei se nessa parte estou certa ou não (...) Eles falando que a aula passa sem a gente perceber(...)" (Prof^a.E., Anexo 2/ Protocolo nº. 03)

A Prof^a. M. também mostra-se atenta quanto ao seu posicionamento nas aulas:

³⁷ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

"Sempre um trabalho diferente, inovador, porque eles cobram, eles pedem aula diferente, você entendeu? (...) Então, alguma coisa, assim, que foge do quadro, que foge do livro..." (Profª. M.) (Entrevista Individual)

Conforme observado por estes relatos, as professoras criticam as práticas mais tradicionais e procuram colocar os alunos no centro do processo educativo, garantindo-lhes o direito de participação nas aulas e para além delas, o que denota um movimento de alteração da prática pedagógica. Assim, cada docente procura assumir o papel de orientadora na realização das atividades pedagógicas, na tentativa de reorganizar as atividades, em função da participação e apreciação dos alunos/leitores.

6. ***Trabalho coletivo e troca de experiências entre os docentes*** - as professoras relatam a busca pela criação de redes de interação com os pares (troca de experiências e parcerias entre os docentes), com o objetivo de superarem as dificuldades de atuação pedagógica. Muitas vezes, também são influenciadas pela persuasão de outros profissionais de educação (superiores administrativo - pedagógicos). De modo geral, as redes de interação entre os docentes envolvem, segundo seus relatos: contatos informais entre os professores, reuniões formais (H.T.P.³⁸ e outros), contato com a coordenadora pedagógica, participação em projetos (P.E.C.³⁹, Classe de Aceleração) e contato com profissionais da Delegacia de Ensino.

A maioria das professoras destaca a importância da disseminação de novas idéias, através dos contatos no âmbito da escola.

"(...) depois que eu fui ficando mais firme de primeira série (...) vai convivendo com outras escolas, outros professores, né? Porque, antes, você fica seguindo aquele que você conhece, depois você vai ouvindo idéia de um, idéia de outro: 'Olha, eu fiz assim deu certo... Olha, vocês têm que mudar.'" (Profª.I., Entrevista Individual)

"Pesq.: Você tem muita troca de informação nos seus locais de trabalho?

Profª.R.: *Bastante... Bastante, porque eu sou muito inquieta, né? Eu não gosto de fazer a mesma coisa... Sempre as mesmas coisas (...) Por isso que eu falei pra você que as minhas aulas são sempre assim... Mudam, não é? (...) Mexer com a própria criatividade (...) Apesar de que cada classe, cada ano são novos alunos e uma realidade diferente, mas essa troca de*

³⁸ Horário de Trabalho Pedagógico.

³⁹ Programa de Educação Continuada.

experiência é importante, porque a gente tem muita! (...) (risos) Juntou mais de um professor, você pode ver que o assunto é sala de aula..." (Prof^o.R., Entrevista Individual)

"(...) Eu sempre tenho dificuldade. Em tudo que eu vou fazer, eu pergunto primeiro pra alguém: " O que você acha?" Às vezes, eu encaro sozinha e depois eu vejo o resultado, né? Mas sempre discuto com professores, com coordenadores, com alguém que eu tenha mais habilidade de conversar. Às vezes, ligo para a C., pergunto o que ela acha. Estou sempre tirando as minhas dúvidas, ou então, a coordenadora... Eu peço pra ela ir à delegacia, ver coisas diferentes... Já pedi pra ela me colocar nos cursos, pra eu fazer quando tiver, porque eu quero ver se... Porque as dificuldades eu tenho todos os dias (...) Contato, com troca de experiência (...) Porque eu acho que a gente sempre tem que ter, né? Tem hora que você sabe, você encara sozinha... Se depender de seu colega também, se você também vê que ele não tem tanta... Então, você acaba encarando sozinha. Acaba ajudando o outro também. Mas quando tenho oportunidade de conversar com professores mais experientes, sempre troco, sim, umas idéias..."

Pesq. : E aqui tem bastante integração entre os professores de Língua Portuguesa?

Prof^o. E.: *Tem. Até que tem, sim! Não é "aquele amor", mas tem! Dá pra conversar "numa boa" com todos..." (Prof^o. E., Entrevista Individual)*

As reuniões pedagógicas (chamadas de *coordenação, H.T.P.*) - com ênfase para o papel das coordenadoras - recebem destaque nos discursos das entrevistadas:

"(...) Isso também foi orientado pela coordenadora. Pra gente fazer, diz que é muito bom. Ela fala assim: 'Trabalhar o acróstico, falando coisas boas da criança, pra ela se incentivar', porque, às vezes, a gente só resalta o negativo, esquece desse lado bom." (Prof^o.I., Anexo 2/ Protocolo n^o. 02)

A gente recorre muito, porque a gente tem as reuniões de coordenação aqui (...) Escola que eu trabalho, tenho sorte! Porque as reuniões de coordenação⁴⁰ são excelentes. A gente faz muita leitura, a coordenadora lê bastante e procura informação. Aquilo que a gente não sabe, ela... Por exemplo, Educação Artística, Ciências, alguma coisa assim que precisa de pessoas mais especializadas, no caso, que você não tem (...) Então, a gente recorre à orientação na Delegacia de Ensino..." (Prof^o.R., Entrevista Individual)

"(...)Então, eu perguntei pra Coordenadora de lá, a D.: "D., o que você acha dessa aula do C.?", e ela: "Enrolação!", ela falou pra mim: "Enrolação!", eu falei; "Será?..." "É...Deve ser mesmo!", sabe? Mas daí, eu fiquei pensando (...) Então (inc) você sabe quando você fica no meio termo? Eu gostava do jeito dele ser, mas ao mesmo tempo eu ouvia os lados que criticavam, até a direção mesmo falava, você entendeu?..." agora eu vejo que ele era um professor excelente, excelente... Não tinha melhor naquela escola. Até a C. falou, outro dia, pra ele a minha opinião, hoje, né?!" (Prof^o. E., Entrevista Individual)

Da mesma maneira, os cursos de formação continuada favorecem a interação e uma certa *segurança* docentes:

⁴⁰ Equivalente ao Horário de Trabalho Pedagógico.

"(...) Outro dia, nós tivemos uma reunião com a M. I. (da Delegacia de Ensino) e ele tava explicando isso aí. Eu não fui, mas as meninas que foram, estavam explicando no H.T.P. "
(Prof^a.I., Entrevista Individual)

*"(...) Até esse último ano, eu já estava aqui no A., eu tive que voltar no P.E.C.. A professora queria uma experiência de cada um, então eu contei (...) Ela achou interessante, porque é difícil você encontrar alguém que quer te ajudar, né? Ainda mais aqui na quinta-série... E o pessoal ia tirar sarro dele (...)"***(Prof^a. E., Entrevista Individual)**

*"(...) Vem a experiência, vem cursos, vem trocas de experiência com os colegas (...)"***(Prof^a.M., Anexo 2/ Protocolo n^o. 03)**

Diante do exposto, pode-se observar a existência de uma situação em que as professoras buscam criar e/ou participar de redes de interação com seus pares, para trocarem experiências e selarem parcerias entre si, pois, assim, supõem que suas dificuldades de atuação serão amenizadas ou superadas. Conforme relatado, as redes de interação entre os docentes envolvem, em sua maioria, contatos informais entre os professoras, reuniões formais nas escolas, contato com a coordenadora pedagógica, participação em projetos pedagógicos e contato com profissionais da D.E.

7. ***Busca pela atualização e aprimoramento pedagógicos*** - nesta categoria, incluem-se relatos verbais que caracterizam a necessidade de integração às novas idéias e pesquisas divulgadas na área educacional, através de cursos, estudos individuais, etc. que potencializem as práticas, modificando seus papéis *tradicionais*.

A **Prof^a. I.** relata a necessidade de estar em sincronia com novas idéias acerca da educação: *"(...) eu aprendi muito com o curso de pós-graduação (...) isso me ajudou bastante, porque eu ouvi experiência de muita gente: do Rio, do Rio Grande do Sul, muita gente nova, muitas experiências diferentes (...)* Agora, eu acho que é a convivência em escola, trabalhar em duas escolas, com muita gente que você convive, o tempo todo..." **(Entrevista Individual)**

Para a mesma professora:

*"(...) um bom professor é aquele que está aberto, que procura, está sempre procurando coisas novas, aquele que está procurando sempre saber mais. Porque ninguém pode falar: "Eu sei tudo! Sou o bom! Não preciso de aprender mais nada". Eu acho que o bom professor é aquele que tá sempre buscando, sempre procurando, aquele que não vai aceitando só o que ele tem (...)"***(Prof^a.I., Entrevista Individual)**

As **Profª.R.** e **E.** destacam a importância dos cursos que participaram:

"Olha, de todos os cursos que eu fiz, (...) sempre você tira alguma coisa que dá pra se aproveitar, né? Uns menos... Outros mais, mas é sempre uma experiência que você acrescenta (...)às vezes, você fica em confronto com tantas teorias e a prática ali que é tão mais difícil, né? Mais complicada... Mas é um acúmulo de conhecimentos que você chega a ser o professor que é atualmente, porque vai muito de conhecimento adquirido, de experiências próprias. Mas em conjunto, eu acho que o caminho é esse. Você sabe, você vai acrescentando... Pra você montar teu próprio perfil, seu próprio caminho." (Profª. R., Entrevista Individual)

"Os cursos que tem na delegacia, eu tento participar de todos e curso que tem fora participei de alguns sobre leitura, mas pra mim não foi válido, porque foi mais propaganda de escritores, entendeu? Mas o P.E.C. eu achei que me ajudou bastante, tanto que na crítica que tivemos que fazer no encerramento, eu falei: "Pra mim..." Sabe o que eu acho (...)? Muitos professores não saem daquilo, porque não se conformam que tem pessoas melhores que a gente que possam nos ajudar! Eu penso assim (...) E no curso do P.E.C., pra mim que ainda sou inexperiente na coisa, eu acho que conversar com um professor, que tem mais experiência, que sabe falar alguma coisa pra você, é muito importante! Por mais que você fique lá a tarde inteirinha e uma coisinha só que ele falou (e que vai servir pra você), mas já é alguma coisa entendeu? Então, pra mim, o P.E.C. ajudou bastante." (Profª. E., Entrevista Individual)

Para a **Profª. E.**, o aluno inicia um processo de mudança em função da formação e atuação dos professores:

"O aluno tem a necessidade do professor melhorar. Eles merecem isso! A escola aqui é pra isso, entendeu?(...) Acho que pela vontade de crescer. Eu tenho essa necessidade (...) Vontade de fazer com que os alunos cresçam, entendeu?" (Profª. E., Entrevista Individual)

A **Profª. M.** analisa seu percurso como docente e faz referência às contribuições dos cursos de formação: *"Mas eu dei uma "melhorada" em relação ao início. Porque, no início, era total inexperiência, né? Você fica meio perdida e depois você vai amadurecendo um pouco mais, mas eu sinto sei que ainda tenho muito a melhorar como educadora, você entendeu? E isso tudo, eu acho, depende de cursos."* **(Entrevista Individual)**

Em suma, através dos relatos verbais das docentes, pode-se dizer que as mesmas demonstram a necessidade de integração às novas idéias e pesquisas divulgadas na área educacional, seja através de cursos, estudos individuais e afins, para que suas práticas pedagógicas sejam dinamizadas e as atuações *tradicionais* modificadas.

8. **Projetos pedagógicos** - nestes relatos, as professoras apontam para o fato de que a escola, através da construção dos chamados "projetos de leitura", desencadeia e consolida não só a busca de novas práticas pedagógicas, como também o próprio interesse das professoras por novas fontes de leitura.

No caso da escola onde a **Profª.I.** e a **Profª.R.** lecionam, elas contam que, durante todo o ano letivo, há um intercâmbio das classes e apresentação dos trabalhos dos alunos de 1ª à 4ª série, o que promove um maior empenho por parte dos envolvidos:

"Agora, esse ano, esse projeto de poesia, tá com todas as séries. O nosso é mais pro fim do ano (...) no quarto bimestre, mas só que a coordenadora sempre pede que a gente deixe pelo menos a sua última aula ou, pelo menos, os últimos vinte minutos pra leitura de um livro, contar uma história... Contar, assim, de maneira diferente. Não só contar, contar... Conta um pedaço, deixa eles continuando. Ela tá sempre pedindo pra gente fazer, pelo menos, uns vinte minutos (...) ela tá pedindo pelo menos uns vinte minutos pra gente deixar pra eles contarem uma história, pra eles pegarem um livrinho, lerem na sala..."

Pesq.: Nesse projeto da poesia, os alunos produzem as poesias?

Profª. I.: *É, a gente vai apresentando pra eles e no fim do ano já produzem (...)* **(Profª. I., Entrevista Individual)**

"O sarau é projeto da escola e ele envolve todas as séries e foi por bimestre, né? Cada bimestre, foi trabalhado por série (...) Aí, você trabalha nesse bimestre, seu enfoque principal é poesia. Você vai trabalhar poesia, vai trabalhar rima, vai trabalhar diversas atividades só com poesia. Aí, você escolhe uma ou duas pra apresentar." **(Profª. R., Entrevista Individual)**

Na escola onde lecionam as **Profªs. E. e M.** há um projeto de trabalho pedagógico com a revista *Veja*, o jornal *Correio Popular* e gibis:

"A M. (diretora) fez o projeto da revista e pediu pra colocarmos em prática, então eu coloquei mais pra eles terem uma visão que o assunto é mais sério, pra eles serem críticos sobre assuntos da modernização. Se você não dá na mão, eles jamais vão lá e pegam uma revista Veja pra ler... Alguns alunos, né? (...) Eu achei um método diferente... Desde quando a M. fez a assinatura da Veja, a gente tá trabalhando isso e dá certo. Eles pegaram o jeito, entendeu?" **(Profª. E., Entrevista Individual)**

"Eu comecei. Pensei assim: como a gente tem que usar a revista, então eu queria pôr uma aula da semana só pra aquilo, entendeu? E como eles assinam a revista Veja, então vai cair bem." **(Profª. M., Anexo 2/ Protocolo nº. 02)**

É interessante notar que as referidas professoras vão resgatando o seu papel de leitoras:

Pesq.: E antes do projeto? Você lia também? Como circulava a revista entre os professores?

Profª. E.: *"Sinceramente? Não! (risos). Pra dizer a verdade eu também não gostava da Veja..."*

Pesq.: Não? Que interessante! (risos)

Profª. E.: *"Não. Nunca me interessei em comprar a Veja porque eu quisesse ler, entendeu? Quando começou o projeto, aí a gente tem que dar conta! Então, chegou eu já levo pra casa."*

Pesq.: E você está gostando?

Profª. E.: *Gosto. Olha só... É interessante! (...)A gente sabe que tem assuntos diferentes e outra: a gente fica desinformado de tudo se não ler, não é? (...)Então eu estou gostando. Vou até assinar, eu acho!* (risos) **(Profª. E., Anexo 2/ Protocolo nº. 01)**

"Pesq.: Mas se são revistas e jornais, em específico, você lê antes ou não? Porque eu vi você discutindo ali...Você aproveita a aula pra ler?"

Profª.M.: *"Eu leio* (risos). *Exatamente. É o que eu digo pra eles: a aula não só pra eles, é pra mim também! É porque é o único tempo que eu tenho pra ler. Na minha casa eu não tenho tempo(...)* Então, *eu também adoro essa aula, porque é onde eu tenho meu tempinho pra ler."*

Pesq.: Pois é... Eu vi você toda compenetrada (risos)...

Profª.M.: *Às vezes, eu fico até meio bronqueada que eu estou no meio de uma leitura e eles me interrompem, você entendeu? Então, é por isso que eu fico assim muito eufórica em saber o que eles vêm me contar. Eu mostro interesse, porque eu também quero saber as novidades. Então, eu acho que eles me colocam a par da atualidade* (risos) *e não eu que estou sugerindo a atualidade pra eles! Eu gosto, sim! O único meio pra eu ler é nessas aulas, entende?"* **(Profª. M., Anexo 2/ Protocolo nº. 02)**

Assim, nestes trechos, as professoras demonstram que as escolas pesquisadas, através dos chamados *projetos de leitura*, favorecem a busca de práticas pedagógicas alternativas, além do surgimento do interesse das professoras por estas novas fontes de leitura.

9. ***Natureza das dúvidas*** - os relatos desta categoria são marcados por incertezas e conflitos em relação à prática pedagógica. Novos posicionamentos pedagógicos (em disseminação na rede estadual) parecem desencadear mudanças quanto à natureza das dúvidas *habituais* entre teoria e prática. As dúvidas atuais relatadas, portanto, são incertezas que denotam o confronto entre o *antigo paradigma* e um outro emergente, demonstrando com isso que a internalização dessas inovações geram *novos* conflitos entre os docentes.

O conflito na avaliação das (/ nas) aulas de leitura é um ponto recorrente nas entrevistas, revelando esse momento de choque entre *velhas* e *novas* crenças e atitudes docentes.

As professoras **I** e **R**. remetem-se à avaliação de seus papéis na aula:

"(...) Porque eu, por exemplo, não sei trabalhar com leitura. Não sei se eu trabalho bem, se é isso o certo, se isso aí basta. Acho que ainda é pouco, porque a gente não produz bons leitores, não é? No fim das contas, nós não produzimos bons leitores." **(Profª. I., Entrevista Individual)**

"(...) Bom, então a coisa não é assim tão difícil, porque são (mais ou menos) os mesmos tipos de problemas que existem, né? Ai você fica falando assim: "Ah! Mas a coisa é fácil?" Ai você

começa a misturar: "Poxa! Mas naquele tempo a gente aprendia assim e teu aluno sabia. Hoje, você dá tanta abertura, você trabalha tanto e teu aluno sabe tão pouco..." Então, nessas horas você fica, assim, em conflito. Ai você vê um professor que trabalha ali, numa linha bem mais tradicional, né? Ai você fica analisando, mas você vê também que tem coisas que podiam ir além, né?: "Pôxa! Mas também não é assim, né?" Ai você vai criando um método seu, um método próprio, porque eu não consigo fazer coisas que são coisas que me ferem." (Profª. R., Entrevista Individual)

A **Profª. E.** encontra uma certa dificuldade no que diz respeito a uma maneira *eficaz* de avaliação dos alunos:

" (...) Quando eu vejo os alunos numa aula de leitura eu fico sempre pensando: "Será que tá dando resultado isso?" Eu queria saber qual é o método que eu poderia praticar em sala de aula pra obter esses resultados, você entendeu? (...)

Pesq. : Uma avaliação?

Profª. E.: *Isso. Que tipo de avaliação eu poderia fazer pra descobrir se esses alunos estão gostando e que tá sendo útil? Porque eu sei que útil acaba sendo. A leitura pra todo mundo é útil, você entendeu? Eu gostaria de ver isso, mas eu não sei como (...) Tô falhando aí. Não sei o que eu faço (...)*

Não cheguei nesse degrau, de chegar e falar: "Puxa! Olha o trabalho que eles fizeram! Então, realmente, a leitura tá valendo!

Pesq. : E isso te faz falta?

Profª. E.: *Faz falta, porque eu nunca sei se posso continuar no semestre, se tenho que mudar o meu estilo, entendeu? Eu não sei, porque aluno de quinta série é assim: se você pede, eles fazem, você entendeu? Se eles gostam, também fazem. Eles dizem: "Vai ter aula de leitura daqui a quinze dias?" "Vai!" Ai, todo mundo traz um livro. Agora, eu queria saber se aquilo é só pra obedecer a mim ou se eles, realmente, estão gostando, você entendeu? (...)"(Profª. E., Entrevista Individual)*

A **Profª.M.** relata suas dificuldades com o aprofundamento das discussões surgidas em sala, provocadas pela leitura:

"Pesq.: Já teve espaço, nesse tipo de atividade, pra uma discussão geral sobre uma reportagem? Por exemplo, um círculo de debate, etc.

Profª. M.: (...) *Esse trabalho eu não fiz, justamente pelo fato que eu já te falei: o número excessivo de alunos... Eu não sei... Eu não tenho conseguido muito... Acho que tumultua, desvia o assunto... Eu não consigo muito direcionar esse tipo de trabalho.*

(...) Eu já tentei fazer um trabalho desse tipo, mas chega num certo ponto que alguma coisa desvia a atenção, entendeu? Ai já perde o 'fio da meada' e foge dos meus objetivos, então eu tentei uma vez, não consegui e me limitei só nisso... Eu acho que se fosse um número reduzido de alunos, dava pra fazer, sim, um debate legal, uma troca de idéias, mas..." (Profª. M., Anexo 2/ Protocolo nº 02)

Além destes aspectos, há um visível posicionamento das professoras entrevistadas em não assumirem que seus respectivos trabalhos e pensamentos

pedagógicos estejam inseridos completamente em algum modelo de ensino (seja *tradicional* ou *atual*), uma vez que possuem dúvidas e autocríticas sobre suas práticas:

"(...) *Eu tive muita insegurança no começo, mas com o tempo que a gente tá fazendo assim e tem dado certo. Não é nada "assim" também... Ninguém sabe nem se é construtivista, se é tradicional... Eu sei que é uma mistura de tudo que já falaram que é bom. A gente vai pegando..." (Profª. I., Entrevista Individual)*

"(...) *Então, eu disse: 'Não, tudo bem que você não gostou. É um direito seu! Eu vou procurar dar livrinho pra você ler em casa, de historinha mais interessante, então...'*
Quando foi o dia de levar livrinho pra casa, eu deixei ele escolher, aí ele levou Branca de Neve ou A Bela Adormecida (...)
*Eu fiquei até preocupada...Ai, meu Deus, será que a gente não tá sabendo escolher, né? Eu tava comentando com a N. (professora) e ela falou: 'I., dentro de uma sala de aula é uma ou duas crianças... É impossível você atender todos, né?' E eu fiquei preocupada. Como será que eu vou trabalhar com esse problema? Colocar textos que sejam interessantes pra eles. Eu percebi que esses textos assim, ele já cansou de ler (...)**E eu fiquei preocupada com isso aí...Mas não sei também como resolver, porque (...)**Então, são coisas que a gente sabe que está falhando... Eu sei que estou falhando, porque se ele fala isso pra mim, é porque tá cobrando, né? Quer dizer: 'Acorda', não é?(...)**Eu não sei trabalhar com classes assim misturadas." (Profª. I., Anexo 2/ Protocolo nº 03)*

"*A resistência tá diminuindo em mudar algumas coisas, mas aquela antiga resistência de você trabalhar o tradicional e você achar que aquilo ainda é o certo, ainda a gente tem resistência até hoje (...)**Então, toda bagagem nossa, ainda, eu não sei até quando a gente vai resistir, mas que até hoje a gente carrega, a gente carrega! Eu não sei se foi por ter aprendido assim ou foi por a gente acreditar ainda que é a maneira que tem que ser, né? Porque quando você tenta... Eu já tentei várias vezes trabalhar um pouquinho diferente, né? Claro que você trabalha diferente (...)**Não vai voltar naquele "totalmente tradicional", mas tem coisa assim que, de repente, você se depara e você tá voltando a trabalhar como a dez, vinte anos atrás.... Então, tem coisas que eu acredito que não mudaram. Acho que não sou só eu (...)**O que muda é a mentalidade, a mentalidade mais aberta, sabe?" (Profª. R., Entrevista Individual)*

" Profª.R.: (...) *Agora, você também não pode entrar igual quando houve o "Construtivismo" naquela época, aquela mudança toda, um monte de gente se perdeu ali naquele meio de caminho, né? Tem aluno que não escreve até hoje porque são frutos dos "Construtivismo" (risos) (...)*

Pesq.: *Você vai com calma...*

Profª.R.: *E tem coisas que você não pode, porque você aprende pela reflexão, pela fixação de conteúdos. Por mais que você dê atividades criativas (você pode dar), mas ele aprende pela fixação de conteúdo.*

Pesq.: *E você acha que isso é tradicional?(...)" (Profª. R., Entrevista Individual)*

"(...) *Eu não me considero tradicional. Eu sou mais ou menos. Vou colocar assim, porque eu ainda confundo um pouco, tá? Às vezes, alguém fala: "Tem que passar gramática!" E agora? Eu tenho ou não tenho? "O professor tem que ser sério em sala de aula", eu não consigo ser, não consigo ser brava, você entendeu?" (Profª. E., Entrevista Individual)*

Assim, conforme os relatos desta categoria, observa-se que *novos* posicionamentos pedagógicos parecem desencadear alterações quanto à natureza das dúvidas *comuns* entre teoria e prática, já que os atuais conflitos são incertezas que demonstram o confronto entre paradigmas distintos, o que denota que a internalização dessas inovações produzem *novas indagações* entre os docentes.

CAPÍTULO 6 - À GUIA DE CONCLUSÃO

"O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica."
Paulo Freire

Nas categorias dos indicadores de mudança, primeiramente, ficam evidenciadas as tentativas de aprimoramento e aperfeiçoamento pedagógicos, na contramão da falta de tempo e do acúmulo de jornada de trabalho dos docentes. Nas palavras das próprias professoras: "(...) *um bom professor é aquele que está aberto, que procura, está sempre procurando coisas novas, aquele que está procurando sempre saber mais (...) aquele que não vai aceitando só o que ele tem (...) porque a escola é um saber que não acaba nunca (...)*" (Profª. I., Entrevista Individual)

Assim, todas as professoras entrevistadas já participaram (ou participam) de cursos oferecidos sobre educação, sejam eles promovidos pela D.E. ou não. Além disso, duas professoras estavam cursando pós- graduação na área, uma já havia concluído um curso de especialização e outra estava almejando voltar aos estudos. No que diz respeito ao referido processo de atualização docente, BEHRENS (1996) destaca:

"O mundo moderno não autoriza um profissional a ter sucesso e competência, se não for um investigador/ pesquisador permanente na sua área (...) A proposta do aprender a aprender abre a visão de que a educação não tem fim, renova-se dia a dia e avança rapidamente numa sociedade moderna, provocando um processo ininterrupto de atualização" (p. 79/ 80)

Neste sentido, também observamos, nos relatos das professoras, que a técnica profissional vem sendo aprendida após uma longa formação e as estratégias de ensino vão sofrendo reajustes com o passar dos anos. A Profª. E. menciona um desencadeador

de mudança em seu *posicionamento* pedagógico, resgatando sua primeira experiência na sala de aula:

"(...) Aquele ano foi o pior ano pra mim, de dar aula. Eu sei que se você chegar pra eles e perguntar: 'O que vocês aprenderam em Português? _ Nós não aprendemos nada', porque eu fiquei perdida! Não conseguia nem seguir o planejamento (...) saber que aqueles alunos tinham tido aulas excelentes o ano passado e eu não estava conseguindo, tá entendendo? Acho que isso que fez mudar, pra falar a verdade, sabe?" (Profª. E. , Entrevista Individual)

Mas procurou, através de sua própria atuação, subsídios para a mudança desta situação : *"(...) Ai eu vi que tinha capacidade também... Porque logo que eu entrei, eu me achava a pior de todas as professoras (porque elas eram bem mais velhas). Então, eu falei: 'Dá pra eu encarar alguma coisa!'" (Profª. E. , Entrevista Individual)*

Deste modo, as professoras vão criando mecanismos de ação que permitam a realização de suas tarefas de maneira coerente com suas concepções, continuamente marcadas pela realidade em que estão inseridas. Assim, segundo PERRENOUD (1993c, p.60, apud PERRENOUD, 1995):

"...a profissionalização cresce quando, no ofício, a realização de regras preestabelecidas dá lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética. Por outras palavras, está-se numa profissão, mais continuamente que noutros ofícios, confrontado com problemas complexos e variados de que antecipadamente não se conhece a solução. Em compensação, tem-se os meios de avaliar a situação e de construir uma solução adaptada, sem reinventar a pólvora, mas sem ter de escolher a solução num repertório constituído por terceiros. Constatamos imediatamente que este funcionamento exige não apenas meios intelectuais, mas também uma autonomia de ação, um método de análise e uma imagem de si próprio que resultam principalmente de uma formação inicial e contínua particulares, pela sua duração, pelo seu nível, tipo de 'habitus' profissional e de identidade que forjam" (p.226)

As atividades que sofreram variações e ajustamentos - se considerarmos o percurso profissional seguido pelas professoras - revelam o *aparecimento do sentido* nas produções de leitura, atingindo, por isso, um maior número de alunos. Da mesma maneira, ao garantirem a participação desses alunos nas aulas, algumas professoras

demonstram o reconhecimento pela herança cultural dos mesmos, daquilo que provém da família e da classe social a que o aluno pertence e daquilo que este recebe dos seus pares, os outros alunos. Assim, em vez de ignorarem estas representações, partem das mesmas para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Como exemplo, a Prof^a. R. destaca: *"Você precisa tocar no interesse e quando não é do interesse deles, você não consegue (...) Vai muito de você chegar neles (...) Tem coisas que você fala e não choca... Parece que está distante da realidade deles* (Prof^a. R., Anexo 2, Protocolo n^o. 03).

Sobre a participação dos alunos, a Prof^a.E. completa:

"(...)Eu quero saber a reação deles (...) Eu gostaria que eles tivessem fazendo isso, mas não eu como professora (...) Então, eu lanço a pergunta e eles vão esquecer que eu sou a professora, vão defender o ponto de vista deles: ' Não professora. Eu li. Eu acho isso'(...) Eles vão discutir, como se você fosse uma pessoa qualquer. É isso que eu acho interessante (...) o objetivo é esse: eles estão lendo pra serem críticos, pra terem opinião formada, então cadê? É só escrever ou realmente é a opinião que eles têm, entendeu?" (Prof^a. E., Anexo 2/ Protocolo n^o. 01)

Assim, percebemos a tentativa, por parte das professoras, de superação das dificuldades quanto à produção da leitura nas escolas de ensino fundamental - amplamente divulgadas pelas produções científicas, em especial, na década de 80⁴¹ - em direção às *novas didáticas* e às *novas estratégias* (Cf. PERRENOUD,1995).

Para PERRENOUD (op.cit.), as novas didáticas, que nasceram de uma crítica às didáticas tradicionais, apresentam-se como alternativas propostas a todos aqueles que não estão satisfeitos com as formas clássicas do ensino e do trabalho escolar. Assim, no geral, as novas didáticas caracterizam-se por:

⁴¹ BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. (1994) salientam sobre os problemas de ensino, ao longo da história: *"o problema não é novo: a escola nunca conseguiu dotar toda uma geração dos conhecimentos mínimos. Esta dificuldade em reduzir totalmente as insuficiências na leitura, na escrita e no cálculo constitui até uma característica permanente no ensino"*. JEAN VOGLER (1985, apud BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R., op.cit.) escreve que subsiste uma realidade que todos os atores do sistema educativo conhecem, e desde há muito tempo: a escola ensina a ler e a escrever a grande maioria dos alunos; mas, segundo o autor, tudo se passa como se existisse um núcleo irredutível de jovens (15% de acordo com determinadas estimativas, menos ou mais de acordo com outras), para os quais ela fracassa na hora de transmitir esses saberes fundamentais.

- Acentuar o aluno enquanto sujeito ativo da sua própria aprendizagem.
- Insistir sobre a construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer, não apenas através de uma atividade particular, mas igualmente através das interações sociais, tanto entre alunos como entre o professor e os alunos.
- Abrir a escola à vida, assentar as aprendizagens escolares em experiências do cotidiano.
- Respeitar a diversidade das personalidades e das culturas.
- Valorizar a autonomia da criança/ grupo - turma, pelo menos dentro de certos limites.
- Atribuir uma maior valorização à motivação intrínseca, ao prazer, ao desejo de descobrir e de fazer, contrariamente às práticas tradicionais de recompensa e do castigo.
- Atribuir uma maior importância aos aspectos cooperativos do trabalho escolar e ao funcionamento do grupo - turma, contrariamente às tarefas estritamente individuais e à competição entre alunos, entre outros aspectos.

As atividades de leitura acabam por gerar muitos debates e preocupações entre os docentes que, na atual conjuntura, optam pela adesão aos chamados *projetos de leitura*, onde as próprias escolas fornecem materiais diversificados dos livros didáticos, ou seja, de outra natureza editorial, como as revistas semanais sobre política, economia e cotidiano (entre outros aspectos), além de jornais da região.

Algumas professoras participantes relatam o surgimento do próprio interesse por estes suportes de leitura, demonstrando um certo encantamento com o conteúdo dos mesmos, sendo que, antes, eram deixados de lado (até pela falta de tempo), quando eram rotulados como *assuntos não atrativos*, não relacionados com a própria profissão e até mesmo com a cidadania delas.

A partir do momento em que estes materiais entram nas escolas e as docentes são chamadas a desenvolver um trabalho pedagógico com os mesmos, as professoras - que já demonstravam maior reflexão sobre suas atitudes pedagógicas na entrevista inicial - manifestam interesses - muitas vezes, pessoais - sobre as matérias e

artigos disponíveis (o que faz aumentar seus conhecimentos sobre vários aspectos), redimensionam a prática pedagógica a partir destes conteúdos, trocando informações e dialogando sobre a realidade vivida e lida com os alunos e outros professores envolvidos com o referido projeto.

Neste sentido, BRZEZINSKI (1994 apud BEHRENS, op.cit.) destaca: *"Entende-se também, que o contato e o acesso aos conhecimentos são requisitos necessários para prover o homem de condições de participação na vida social, permitindo-lhe o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania."* (p.1).

O que se observa nos relatos das professoras é que algumas delas, mesmo ainda com dificuldades, progredem mais rapidamente em relação ao uso destes materiais de leitura na sala de aula (no que se refere aos aspectos epilingüísticos, ou seja, na reflexão sobre a língua em situações de interpretação - Cf. GERALDI, 1993, apud BRASIL/ SEF, 1997) pois, como apontado pelas entrevistas e autoscopias, o processo reflexivo, frente ao material textual, é um dos objetivos de suas propostas pedagógicas.

É importante salientar, também, a partir da análise dos dados, que mesmo o uso de materiais mais comuns na escola, como por exemplo os livros de literatura infantil, foram bem explorados e possibilitaram a discussão entre as partes envolvidas na atividade, além de permitir o surgimento de momentos de comunicação e exposição oral dos alunos, de maneira contextualizada, isto é, como parte intrínseca da atividade léxica e divulgação dos conteúdos dos livros, contrariamente à idéia *mecânica* de leitura escolar⁴². Assim, um dos aspectos mais importantes da leitura faz-se presente: a comunicação para o outro do conhecimento das idéias e sentimentos alheios.

No que diz respeito, especificamente, às alterações nas concepções de leitura e texto, as professoras passam relevar a questão do sentido na leitura e o significado das mesmas na vida dos alunos, ou seja, dialeticamente, será a partir da seleção de textos significativos que as professoras passam a planejar a atividade pedagógica e objetivar, segundo os gêneros literários trabalhados, uma maior inserção dos alunos leitores no mundo concreto.

⁴² Apresentada no Capítulo 3 deste trabalho.

Assim, observa-se uma preocupação com a relevância social das leituras feitas na escola e nas palavras de FREIRE (2000):

" (...) faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo (...) O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação com o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro (...) (p. 29/30)

Em síntese, segundo PERRENOUD (id.), qualquer ruptura com as didáticas tradicionais traduz-se, principalmente, por uma *redefinição das tarefas*. Assim, podemos estabelecer uma aproximação com as atividades de leitura desenvolvidas pelas professoras desta pesquisa, principalmente por optarem por *tarefas abertas* (pois requerem a invenção de uma via parcialmente original, entre outros aspectos), *tarefas globais* (na medida em que nascem de uma necessidade funcional e, por conseguinte, não se prestam ao corte horário e comum ao currículo, podendo durar vários dias, por exemplo), *tarefas menos estereotipadas* (porque não se podem encontrar as suas soluções em repertórios de exercícios), *tarefas orais* (uma vez que o essencial é chegar a uma decisão, a uma solução, a uma realização sem estar preso, necessariamente, a um registro escrito), *tarefas assumidas coletivamente* (pois vários alunos discutem, partilham o trabalho, etc.), *tarefas de difícil comparação do rendimento de uns e outros* (porque as tarefas são de natureza diversa e não se analisam facilmente; a apreciação do trabalho de cada um recai mais numa avaliação global e intuitiva⁴³ do que numa contagem precisa da quantidade de frases, por exemplo).

Quanto às estratégias disponíveis, de acordo com o observado, as novas didáticas modificaram a relação *custos x benefícios* relativa às mesmas, em face ao trabalho escolar tradicional. Além disso, tornaram igualmente possível que se ponham

⁴³ Algumas das dúvidas mais comentadas das professoras entrevistadas repousaram na questão avaliativa, frente às atividades de produção da leitura.

em prática *estratégias diferentes* que não fariam sentido no quadro de uma didática tradicional (Cf. PERRENOUD, op.cit.)

Deparando-se com tais tentativas de desempenho docentes, com as utopias, desejos e responsabilidades curriculares dos mesmos, fica em relevo o discurso da qualidade total no ensino "(...) *que tenta mostrar serviço, colocando controle externo no ofício do (a) professor (a), mas almejando verdadeira e exclusivamente a economia de recursos*" (NACARATO, VARANI e CARVALHO, 1998, p. 91). Contudo, neste caso, ainda de maneira positiva, as docentes procuram criar *mecanismos de sobrevivência*, ou seja, continuar suas tarefas por meio das redes de interação entre seus pares, atualização pedagógica e redimensionamento de suas práticas.

Assim, nota-se que a *rede de informações* entre os professores (além de um certo conforto sobre o *mal-estar docente*⁴⁴- já que muitas vezes ocorrem *desabafos* entre os mesmos, sobre os mais variados assuntos do cotidiano escolar) possibilita o *intercâmbio* de crenças e posicionamentos pedagógicos, fazendo com que tais trocas de experiências se tornem também desencadeadores de mudanças na prática educativa. Assim, tal *rede de informações* funciona, muitas vezes, como *rede de influências*, o que sinaliza uma alteração de comportamento coletivo - nas devidas proporções - daquele descrito no Capítulo 2, por JACKSON (1985, apud G. SACRISTÁN, 1995), caracterizando os professores como "*peçoas que falam pouco do seu ofício entre si, de como melhorar e transmitem pouco a sua experiência profissional (...)*" (p.70). Contudo, vale a afirmação de FEIMAN-NEMSER (1983, apud G. SACRISTÁN, op.cit.) de que as "*influências informais de socialização são mais decisivas do que as formais; mais eficazes do que os cursos de formação*" (p.70), se considerarmos, também, muitas relações narradas pelas próprias docentes como informais, uma vez que falam entre iguais (na grande maioria do tempo), sem estarem presentes em reuniões pedagógicas, mas em corredores e nos recreios.

⁴⁴ Termo empregado por ESTEVE (1995), citado no Capítulo 2 deste trabalho, onde está definido como "*os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada*" (p.98).

A Profª. E. relembra uma de suas conversas informais: "(...) eu conversei com a T. (outra professora de Língua Portuguesa) e ela fez primeiro pra ver se ia dar certo nas 8^{as}, no ano passado. Aí ela falou pra mim: 'Pode fazer que dá certo!' Aí, eu comecei o ano passado, mas foi pouquinho. Não deu muito tempo... Esse ano a gente conversou: 'O que você acha?' _ 'Ah! Eu acho isso...' Então, fomos montando (...)" (Profª. E, Anexo 2, Protocolo nº02)

Neste sentido, outros profissionais da educação (tal como especialistas, coordenadores, etc.), apesar dos diferentes postos de trabalho ocupados, são chamados a desempenhar seus papéis de orientadores e parceiros no desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo, como notamos nos depoimentos das professoras. Isto, possivelmente, deve-se ao fato de as mesmas enfrentarem continuamente conflitos pedagógicos, julgando que, a partir do contato com tais profissionais, atingirão os objetivos esperados e não mais serão *perseguidas* pela "evolução de uma sociedade que impõe modificações profundas na sua profissão" (RANJARD, 1984 apud ESTEVE, 1995, p. 104)

Além desta busca por contatos com os outros profissionais da educação, as professoras entrevistadas demonstram que seus atos concretos nas salas de aula estão desencadeando posicionamentos mais críticos em relação às suas práticas e, a partir daí, a necessidade de troca de informações entre seus pares. Assim, observamos um movimento contínuo em direção à melhoria da qualidade de ensino e às alternativas para uma ação pedagógica mais elaborada e efetiva.

Este movimento está aqui entendido na perspectiva dialética entre teoria e prática da educação, na medida em que são determináveis uma em relação à outra, escapando inteiramente às abordagens unilaterais, em que a educação é concebida linearmente como processo evolutivo ou processo produtivo. Assim, a dialética não reside apenas no desvelamento da situação educacional, que exige do educador uma *ação criadora* própria, mas, simultaneamente, na inclusão prática da atividade educativa na experiência continuada do trabalho educacional com os educandos; experiência sendo entendida por FREIRE (1982, apud SCHMIED-KOWARZIK, 1983) não somente como refinamento dos meios educacionais, mas como o trabalho

basicamente dialógico e necessariamente comum de educador e educando na libertação humana do homem. Nesta direção, a escola é entendida como "(...) o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras (...) Ela é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial; mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. A escola é uma instabilidade, mais ou menos aberta, a nossa ação." (SNYDERS, 1977 apud GADOTTI, 1983)

Considerando tais aspectos, o redimensionamento das atividades de leitura, iniciado pelas professoras, destaca a tentativa de potencializar a relação das mesmas e seus alunos e trazer para a sala de aula materiais impressos que, no mínimo, sejam do interesse desses educandos e caracterizem um trabalho voltado à interpretação da realidade cotidiana.

Assim, observa-se que algumas professoras acabam por propor e desenvolver atividades que se aproximam daquilo que se convencionou chamar de *atual*, pois as concepções de leitura, texto e critérios de seleção de materiais textuais foram alterados durante o desenrolar de suas carreiras, sendo que estas profissionais continuam procurando mecanismos de atualização e melhor desempenho pedagógico.

Diante da contribuição de Schön, apontada por GARCIA (1992), podemos ressaltar esta característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico ligado à ação e que só é adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (Cf. GARCIA, op.cit.).

Assim, GOMEZ (1992) aponta que o êxito do profissional docente depende de sua capacidade de manejar situações complexas e resolver problemas práticos, por meio da integração inteligente e criativa do conhecimento técnico, isto é, do *conhecimento prático*.

Da mesma maneira, observamos, através das atividades de ensino e discursos das professoras analisados, a presença da *reflexão-na-ação*, uma vez que procuram um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular, que exige uma intervenção concreta, sendo, contudo, um processo de reflexão

sem o rigor, a sistematização e o distanciamento necessários, mas de extraordinária riqueza na formação do profissional prático (Cf. GARCIA, op.cit., apud LEITE, 2000).

Como exemplo desta ocorrência, destaca-se o comentário da Profª. R.:

"(...) Tá nas tuas mãos, aí você vai: 'Não! Mas isso funciona assim, o meu aluno tem que saber isso, meu aluno tem que saber aquilo... Aí você tirar do teu aluno, você percebe que não é tão fácil assim. Aí você quer descobrir: 'Onde é que eu errei e onde eu vou começar?' Aí, você trabalha. Primeiro tem que ter planejamento, porque você não pode fugir. Você tem que trabalhar bem... Não é que você não pode sair daquilo, sabe? É flexível; vai, volta (...)" (Profª. R., Entrevista Individual)

Em se tratando do desenvolvimento do ensino reflexivo, percebemos, pelos dados da pesquisa, a presença de uma série de destrezas necessárias para tal, apontadas por GARCIA (1992), como *destrezas empíricas* (para o diagnóstico da sala de aula, para a descrição de processos, etc.), *destrezas analíticas* (necessárias à análise de dados descritivos e elaboração de explicações teóricas coerentes), *destrezas avaliativas* (relacionadas ao processo de emissão de juízos de valor, discussão dos efeitos das interações, etc.), *destrezas estratégicas* (envolvidas no planejamento das ações), *destrezas práticas* (relativas ao estabelecimento das relações entre as práticas pedagógicas e os objetivos educacionais, entre outros) e *destrezas de comunicação* (relacionadas com a partilha de experiência com outros colegas).

Além destas, encontramos as atitudes necessárias para o ensino reflexivo, citadas por GARCIA (1992), como a *mentalidade aberta*, que implica no respeito à diversidade, na busca de diferentes alternativas, na assunção de novas idéias; a *responsabilidade*, ou seja, na consideração das conseqüências de um passo projetado, da procura dos propósitos educacionais e éticos da sua própria conduta e ,finalmente, o *entusiasmo* que garante a predisposição para enfrentar o trabalho com curiosidade e compromisso com a renovação.

Assim, apesar de todas as condições externas de limitação do seu trabalho, as professoras voltam o seu olhar aos alunos, tratando-os respeitosamente, como sujeitos históricos e inseridos num contexto social. Nesta direção, NACARATO, VARANI e CARVALHO (op.cit.) salientam que o professor reflexivo resiste e

questiona sua realidade, por duas razões: uma, porque ele percebe a ideologia que permeia o contexto; outra, porque tem consciência de suas conseqüências - a perda do fascínio do cotidiano, do qual não quer abrir mão, e a impossibilidade de contribuir para a ocorrência de transformações, perpetuando o *status quo*. "*É este tipo de ator que está no centro das discussões sobre prática reflexiva: é o docente que questiona e resiste à racionalidade técnica e reflete criticamente sobre sua prática docente (...) É aquele que tenta 'driblar' as limitações e busca desenvolver, com o coletivo da escola, projetos de trabalho docente*" (p.95). Como exemplo disto, encontra-se o relato da professora R.:

"(...) Mas, geralmente, já vem tudo pronto. Todas as mudanças vêm prontas. Quando vem pra gente, já vem tudo pronto. Nessa questão aí, a gente que é ouvido? Não é não! Essa Progressão Continuada... Que professor que pediu isso? Ninguém pediu isso! Tem até algumas coisas que são boas, mas você sabe que é muito "político", né? A Educação em si é um fator político e o governo tenta se sair de uma maneira que ele fique por cima, mas a gente sabe que... Isso aí incomoda a gente. Vou falar pra você que não incomoda? Tô mentindo...Incomoda, mas foi o que eu falei pra você, também a gente não pode deixar por isso! Entrar numa...

Pesq.: *Num pessimismo total.*

Profª. R.: *Num pessimismo total, porque a hora que entrar neste pessimismo, aí a "vaca vai pro brejo". (Profª. R., Anexo 1)*

Neste sentido, foram observadas atitudes reflexivas das professoras; como exemplo, durante a realização das entrevistas e sessões de autoscopia, não deixaram de lado todas as considerações a respeito das condições sociais da escolarização que influem no seu trabalho nas aulas (Cf. ZEICHNER, 1995c, apud GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.,1998).

Com relação à totalidade das atividades discutidas com as professoras, observamos que a sensatez prevaleceu, pois não acreditavam que podiam estar *dentro dos acontecimento* sem, ao mesmo tempo, se encontrarem *sob a ação desses mesmos acontecimentos* (Cf. HAMELINE, 1995, p.39). Desse modo, apenas aquele que tem consciência de estar sob a ação dos acontecimentos provocados pela sua própria ação se beneficiará do enriquecimento trazido pela posteridade.

Para HAMELINE (1995): *"Toda a ação é insensata a partir do momento em que a pessoa já não é capaz de a dizer aos outros, expondo de que modo as suas intenções estiveram sujeitas a uma paixão essencial. A ação põe sempre em causa as intenções"* (p.39). Conforme exposto, as professoras deste estudo demonstraram não estar meramente *sob a ação dos acontecimentos* provocadas por aquilo que estão fazendo e ignorando tais acontecimentos; pelo contrário, estão em condições de contar aos outros o que se passou. A propósito da sensatez: *"É inegável que o percurso da ação sensata passa pela promoção do ator a conhecedor da sua ação. O educador que não é capaz de dizer o que faz só o pode fazer mal."* (HAMELINE, op.cit., p.46). E ainda:

"A ação sensata é que um agente pode contar, de tal maneira que o que recebe esta descrição a aceite como inteligível. Assim, segundo outros critérios, a ação pode ser 'irracional'(...) Mas ela permanece 'sensata' na medida em que encontra as condições de aceitabilidade estabelecidas numa certa comunidade de linguagem ou de valor" (RICOEUR, 1986, p.238, apud HAMELINE, op.cit., p.55)

No que diz respeito às amplas dificuldades em dotar toda uma geração de conhecimentos que parecem tão elementares - como a leitura, por exemplo - cabe a explanação de BAUDELOT e ESTABLET (1994), que recorreram a uma análise rigorosa de trinta anos de arquivos. Segundo estes autores, *o nível que desce* é uma *velha idéia de velhos* que traz em si a sua própria contradição, visto que ela circula desde há cerca de dois séculos. Como destacam os autores, a esse ritmo, estaríamos ainda na era da máquina a vapor!

Ao que parece, está aí a evidência de que, contrariamente às idéias difundidas, o nível sobe. Contudo, não sobe de igual modo para todos e em toda parte. Ensinar a ler, quando os textos estão redigidos com uma ortografia elitista e desenvolta das preocupações das crianças, é uma tarefa que apresenta dificuldades para todas as crianças. Para BAUDELOT e ESTABLET (op.cit.), não é fácil entender o que quer dizer *saber ler* e controlar a aprendizagem daqueles que só podem efetua-la na escola. Isto significa que aqueles, cujas ambições escolares são muitos grandes, e que recebem do

seio familiar ajuda e incentivo, poderão vencê-las mais facilmente do que os outros, conforme os mesmos autores.

Desse modo, a facilidade formal dos textos, os conhecimentos anteriores que podem orientar a leitura e favorecer as antecipações, a proximidade do universo de referência do texto e do mundo da criança que mantém o interesse do leitor, e que lhe proporciona uma apreensão global do sentido, são alguns dos tantos fatores propícios; se um desses fatores falta, a tarefa é mais difícil para a criança. É de suma importância atentarmos para o fato de que a aprendizagem da leitura não é simples. Segundo BAUDELLOT e ESTABLET (1994):

"(...) é, pelo contrário, uma tarefa de longa duração que não está necessariamente concluída ou acabada no final da primária. E exige um trabalho pedagógico diversificado e sistemático, sobretudo em relação aos alunos mais fracos. Uma escola que tem por hábito adotar as normas mais exigentes está mal preparada para ensinar práticas que parecem evidentes em si mesmas." (p.120)

Evidencia-se a necessidade de se tomar em consideração a imensidão do patrimônio histórico cultural e o tempo limitado que um aluno pode despende , entre os 6 e os 14 anos (Cf. BAUDELLOT e ESTABLET, op.cit.). As soluções milagrosas inventadas para o ensino fundamental não são úteis neste caso. Ninguém se contentaria hoje com um novo catecismo, segundo os vários modelos já implantados no ensino da língua materna e da leitura no Brasil.

Diante do exposto, através da participação nos cursos de aprimoramento, na rede de informações entre os pares, nas reuniões pedagógicas na escola, nas leituras e reflexões individuais, seja pelas vivências pessoais que marcaram a formação de sua profissionalidade, as concepções citadas foram modificadas. Estão incluídas nessas vivências a própria luta desta categoria frente às políticas educacionais que se refletem diretamente em seus postos de trabalho⁴⁵. A Profª. E., neste sentido, destaca:

⁴⁵ Como exemplo disto, nas quatro entrevistas concedidas pelas professoras, observa-se um "tom" de inconformidade com as mudanças realizadas pela Secretaria Estadual de Educação/SP e de modo amplo, à própria política neoliberal desencadeada nos últimos anos, principalmente no que se refere à *Progressão Continuada*, além das queixas relacionadas à reestruturação da rede pública paulista de 1997, onde ocorreu a cisão do nível de ensino das unidades escolares: de uma lado, as escolas com salas de 1ª à 4ª

"(...) as pessoas não fazem aquilo que querem, porque fazem aquilo que são mandadas (...) Politicamente, nosso país tá em crise (...) E a educação é a primeira a ser prejudicada, porque eles acham que a educação tem que estar sempre em último lugar. Eu acho que isso vale bastante. Tem influenciado sim. Tanto na parte de direção, porque eles que são pressionados, não é verdade? Depois vem a gente que... Porque o que mais vale é a pressão, você entendeu? É uma coisa terrível: ou você faz isso ou vai acontecer isso com você: você acaba tendo que fazer, né? Eu acho que isso atrapalha bastante." (Profª. E., Entrevista individual)

Segundo HYPOLITO (1991 apud NACARATO, VARANI e CARVALHO, 1998), a expansão da educação, sob a tutela do Estado, exigiria dele investimentos num projeto político pedagógico, com a definição de objetivos e finalidades do ensino, além de investimentos financeiros. A partir do processo de urbanização e industrialização, o que ocorreu foi o início de um modelo técnico-burocrático de organização escolar, acompanhado de limitados recursos. E é justamente nesse espaço de tensão (que tem, de um lado, as condições impostas pelas políticas educacionais - a perda de autonomia e as pressões advindas do modelo econômico do neoliberalismo) que grupos de professores passam a resistir (Cf. NACARATO, VARANI e CARVALHO, 1998).

Nesta direção, é interessante notar que a maior parte das professoras desta pesquisa dedica algum tempo à elaboração de atividades de leitura que abram um espaço para a discussão de nossa realidade próxima com os alunos. A Profª. M, por exemplo, destaca um de seus objetivos nas aulas:

"Eu acho interessante o aluno que escolhe política... Não são todos que se interessam, né?

Pesq.: Você tem direcionado (a leitura) pra esses aspectos econômicos, políticos, sociais, então?

Profª. M. : É... O objetivo é esse! (Profª. M, Anexo 2, Protocolo n °.02)

Sobre esta articulação da leitura, principalmente através do compromisso político, no interior da escola, CUNHA (1999, apud BEHRENS, 1996) ressalta:

série e, de outro, as com salas de 5ª à 8ª série. De acordo com NACARATO, VARANI e CARVALHO (1998) isso agravou o desinteresse dos alunos, no decorrer da escolarização.

"Só nos últimos anos é que tem havido um desvelamento do político no pedagógico (...) A prática, na maior parte dos casos, ainda não absorveu a idéia do compromisso político. Os próprios professores trazem uma trajetória marcada por uma prática que lhes disse para não terem posições definidas e atitudes corajosas politicamente, pois esta era uma atitude mais recomendável" (p.72/ 73)

Conforme exposto no capítulo anterior, a opinião dos alunos sobre as leituras realizadas torna-se fundamental para a avaliação e redimensionamento das atividades desta natureza. Há também uma diminuição do escrito em relação ao oral (já que os registros sobre a *interpretação do texto*, na sala de aula, vão cedendo espaço à discussões pelo texto geradas, em sua forma mais *natural*).

Isto significa dizer que as *escolhas* das professoras são coerentes com a busca pelo desenvolvimento - através do processo dialógico na sala de aula - das habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Desta maneira, aos alunos seria dada a possibilidade de expressão das subjetividades, do trânsito das sensações, das citações da realidade dos homens, entre outros, de modo mais amplo; portanto, não restrito meramente à habilidade escrita de interpretação. Assim, o aparecimento da oralidade nas atividades analisadas, significa dizer que há um alargamento da concepção docente acerca dos usos da linguagem na escola.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/ SEF, 1997), utilizar a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua e supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos e de suas comunidades.

Nesta direção, a leitura crítica e resistente pressupõe, segundo BRAGA (1998), não só o reconhecimento das diferenças que existem na "voz" do outro, mas também da posição de poder que a estrutura social atribui a essas diferenças. Tal reconhecimento depende de uma abordagem de ensino que contextualize e explicita para os alunos, oriundos de grupos socialmente desprivilegiados, as normas lingüísticas textuais e discursivas privilegiadas pelo padrão letrado.

Contudo, embora não baste deixar que os alunos falem (pois apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantam a aprendizagem necessária para a utilização eficaz deste tipo de linguagem em instâncias privadas e públicas, Cf. BRASIL/SEF,op.cit.), diante dos objetivos deste estudo e dos tipos de atividades observadas, o que se deseja destacar é a possibilidade de desenvolvimento do processo dialógico e reflexivo traçado pelas docentes, diante da leitura.

Tais fatos são alicerçados na perspectiva interacionista da leitura, pois retratam a concepção de que a leitura verdadeira supõe uma inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta e que faz parte integrante do fenômeno vital, *"uma vez que não há criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos"* (FREIRE, 2000, p.35).

De acordo com GOULEMOT (1996), a situação de leitura é, em decorrência da polissemia do texto literário, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. Para o autor, a situação de leitura é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. Diante disto, a análise do aluno/leitor constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura.

Portanto, dar à leitura, segundo CHARTIER (1996), o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora e não a anular no texto lido - como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se no espírito de seus leitores, com toda imediatez e transparência, sem resistência nem desvio no espírito de seus leitores - supõe que as significações do texto, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles. Diante disto, deve-se pensar que os atos de leitura, que dão aos textos significações plurais e móveis, situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido.

Nesta direção, FREIRE (op.cit.) remete-nos à reflexão sobre o papel do professor no desenvolvimento da criticidade, através da leitura:

"(...) É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no 'tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (...)" (p.29)

O que também deve ser destacado nas concepções das professoras é o fato de que elas diferenciam qualitativamente um trabalho desenvolvido com os livros didáticos e os materiais mais próximos da realidade social dos educandos. Neste sentido, como a escola B (5^a à 8^a série) traz uma maior variedade destes suportes textuais alternativos ao livro, as professoras E. e M. desenvolvem uma maior quantidade de atividades relacionadas aos mesmos.

Em conseqüência das alterações citadas nas atividades de ensino (quanto à concepção de leitura, texto, escolha mais criteriosa de materiais textuais), fica em relevo, no redimensionamento de tais atividades, que as professoras passam a desempenhar o papel de orientadoras nas salas de aula, como já apontado, corroborando a idéia de que:

"O professor do final do século deve saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratar essa informação, como utilizar a informação obtida. Esse educador será o encaminhador da autoformação e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de pequenos grupos reunidos por área de interesses" (SEABRA, 1994, apud BEHREN, op.cit., p.80)

Isto sugere uma reflexão sobre a organização do trabalho docente, pois, como observado, tal organização é diferente a partir do momento em que aponta a possível construção de relações válidas e importantes: cada um tem o seu lugar neste processo, aberto por relações de resgate de auto-estima, capacidade de aprender, valores e desejos. Sendo assim, em sua totalidade, a escola tornar-se-ia um ambiente privilegiado para fornecer o suporte necessário a ricas e profundas interações com o conhecimento elaborado. Da mesma maneira, ao professor, cabe propor atividades - como as identificadas pela pesquisa - para que determinados processos cognitivos se desenvolvam. Conforme MARTINS (1997):

"(...) A interação está entre as pessoas e é neste espaço hipotético que acontecem as transformações e se estabelece o que consideramos fundamental neste processo: as ações partilhadas, onde a construção do conhecimento se dá de forma conjunta. O importante é perceber que tanto o papel do professor como o do aluno são olhados não como momentos de ações isoladas, mas como momentos convergentes entre si..." (p.121)

E como nos ensina FREIRE (2000), quanto mais criticamente a liberdade assumir o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu próprio nome: *"A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades (...) É decidindo que se aprende a decidir"* (p.118/119).

Assim, os dados desta pesquisa evidenciam que, apesar de muitas dificuldades (práticas e teóricas) e da particularidade de atuação de cada sujeito envolvido, as ações pedagógicas desenvolvidas pelas quatro professoras e as crenças subjacentes às mesmas (com respeito à leitura) foram alteradas - considerando-se suas histórias e percursos na carreira do magistério - no sentido de superar as tendências técnicas e reprodutivistas do ensino da língua materna.

Verificou-se que os desencadeadores destas mudanças são frutos de diversas fontes, como as histórias particulares que constituíram a profissionalidade do professor, as interações com os pares, o apoio à organização do trabalho docente (articulado e garantido pela instituição escolar), as leituras e reflexões individuais, além das dificuldades inerentes à profissão que desencadeiam a criação de alternativas práticas. As circunstâncias apontadas marcaram o destino das concepções das professoras entrevistadas, em contínuo movimento de constituição, movimento este que se configura também através de avanços e recuos nas práticas pedagógicas.

Está presente também, em seus discursos (além dos aspectos já discutidos), a preocupação e questionamento próprios frente à veiculação - muitas vezes arbitrária - de diferentes métodos de ensino, durante o tempo de exercício docente; dialeticamente, apresentam a busca pelas novas tendências e atualização profissional, como mencionado, o que releva uma construção do fazer pedagógico comprometida simultaneamente com seus valores e com as necessidades concretas de atuação docente.

Nas palavras de ALONSO (1994, apud BEHRENS, op.cit.), o professor dos *novos tempos* necessita ser:

"(...) um profissional independente, com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades (...) alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores (...)" (p. 6)

Isso significa dizer que não é a mera adaptação aos novos métodos de ensino que garantem a validade das atividades de sala de aula, mas o embate construtivo entre os saberes docentes e tendências metodológicas em circulação que proporcionam o redimensionamento, reflexão e transformação no ensino. Pelo que se vê, não se trata de abandonar uma prática e, simplesmente, aderir à outra, mas, sim, de traçar coletivamente um objetivo e, a partir dele, iniciar a construção de alternativas concretas para a superação dos ranços na produção da leitura escolar.

Em suma, observamos uma idéia de busca de melhoria na qualidade de ensino, em particular da leitura, nas escolas e de busca de superação dos paradigmas *antigos* relativos a este objeto, caracterizando, principalmente, uma compreensão da cidadania como participação social e política por meio das atividades pedagógicas que também sejam coerentes com as novas produções acadêmicas e com as expectativas dos profissionais envolvidos com a educação, tais como coordenadores, assistentes pedagógicos, etc. e, de modo mais amplo, com a própria sociedade atual que divulga a necessidade de formação de um *novo tipo de força de trabalho*.

De maneira geral, percebemos que as professoras citadas mostram-se conscientes da impossibilidade da neutralidade da educação, posto que assumem um posicionamento sobre a leitura onde *formas vazias e ocas* de sentido procuram ser rompidas; mais que isso, a leitura passa a ser compreendida como forma de intervenção no mundo. Contudo, se os resultados práticos desse posicionamento ainda possam parecer insípidos e isolados, cabe aqui a idéia de que foi e sempre será possível a flexibilidade para a transformação.

De qualquer forma, não estamos sob os efeitos de uma panacéia no ensino da leitura. Não me parece ser este o caso com relação aos dados coletados. Acredito que exista consciência sobre o fato de estarmos um pouco distantes da realização das propostas de leitura crítica no Brasil - Freireana e Pós- estruturalista - que seja resistente e pressuponha o reconhecimento não só das diferenças que existem na voz do outro, mas também da posição de poder que a estrutura social atribui a essas diferenças (Cf. BRAGA, 1998). Contudo, assim como evidenciado, alguns professores vão constituindo os alicerces, dentro de suas possibilidades, para a construção dessa nova realidade, uma vez que têm chamado à participação os alunos no processo de construção do sentido textual e promovido a familiarização com as normas lingüísticas e interpretativas de prestígio, pois o padrão letrado não é a *língua materna* da maioria da população brasileira (Cf. BRAGA, 1998).

Para a referida autora, há um mito da língua como marca de unidade/ identidade nacional, ainda que bastante incômodo no que se refere à aceitação de que para a maioria da população brasileira, a aquisição do letramento muitas vezes se aproxima do processo de aquisição de uma segunda língua. Isto significa dizer que há um comprometimento no processo de construção do sentido textual, por conseqüência do desconhecimento do padrão letrado.

Este estudo também verificou a necessidade de democratização da gestão das escolas, no sentido de uma maior autonomia e responsabilidade, com transformação dos modos de exercício da autoridade e da cooperação entre colegas, processo este já iniciado pelas duas unidades escolares da presente pesquisa - aliado ao espaço destinado aos debates pedagógicos - que facilitou o desenvolvimento de novas propostas das docentes frente às atividades de produção da leitura. Segundo PERRENOUD (op.cit.): *"Isso passa certamente por uma redefinição do papel e das competências dos quadros diretivos dos estabelecimentos escolares (...) Mas, mais globalmente, trata-se de uma transformação da cultura profissional e dos modos de relação nas escolas."* (p.226)

É igualmente importante ressaltar o papel dos quadros diretivos da educação frente à contradição entre nova e velha tradição no ensino da leitura, pois, de acordo com MORTATTI (2000), embora nova, é também tradição, que permanece como

substrato, sobre o qual e a partir do qual se produzem sentidos novos e uma nova tradição. Ao mesmo tempo, neste processo garante-se a preservação da memória e a continuidade da história:

"Embora tradição, é nova, de fato em relação à anterior, uma vez que nela se condensa um outro e descontínuo sentido, produzido por outros sujeitos, em outro momento histórico. Na longa duração, portanto, diferentes sentidos vão-se configurando para os pares de termos "moderno"/ "novo" e "antigo"/ tradicional", permitindo a identificação de momentos cruciais, em que se encontram condensadas as tensões e contradições" (p.24)

Aos docentes, e principalmente aos quadros diretivos, cabe a compreensão da tendência ao tipo de disputa entre modelos *modernos* e *tradicionais* e já entre *mais modernos* e *modernos*, segundo MORTATTI (op.cit.). Isso significa dizer que, em nossa atualidade histórica, relacionam-se dialeticamente diferenças e semelhanças, continuidade e descontinuidade, passado, presente e futuro e que, por tal motivo, não há sentido em dogmatizar concepções e levantar a bandeira da salvação do ensino da língua através das mesmas. Há que se despertar, através das palavras de CERTEAU (1988, apud MORTATTI, op.cit.):

"(...) a figura do passado guarda seu valor primeiro de representar o que faz falta. Com um material que, para ser objetivo, está necessariamente lá, mas conotativo de um passado na medida em que remete de imediato a uma ausência, ela introduz também a fenda de um futuro... o lugar que ela corta ao passado é igualmente uma maneira de dar lugar ao futuro." (p.35)

Finalmente, através das vivências relatadas pelos professores neste estudo, evidenciamos que estes e outros educadores devem continuar atestando sua capacidade de luta, o respeito às diferenças, para que saibam cada vez mais o valor que têm para a modificação da realidade e que *"(...) sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido"*. (FREIRE, 2000, p. 127).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. J.(1994). **Imagens e sons: a nova cultura oral**. SP: Cortez.
(Col. Questões da nossa época, v.32)
- BAKHTIN, M.M. (1981). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. SP: Hucitec.
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R.(1994). **O nível educativo sobe: refutação de uma velha idéia relativa à pretensa decadência das nossas escolas**. Porto: Porto Editora.
- BEHRENS, M.A. (1996). **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat.
- BIASOLI ALVES, Z.M.M. (1995). *"Trabalhar com relato oral quando a prioridade é recompor uma história do cotidiano"*. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto: A sociedade, n°.03, p.43-57.
- BRAGA, D.B. (1998) .*"Leitura crítica: o lugar do ensino de língua"*. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, S.P.: ALB: Porto Alegre: Mercado Aberto, ano 17, junho, n°.31, p.50-55.
- BRASIL / Secretaria de Educação Fundamental (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília.
- BUSNARDO, e BRAGA, (s/d). **Uma visão Neo - Gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia**. UNICAMP, mimeo.
- CAGLIARI, G. M. (1991). **Produção de textos na alfabetização: coesão e coerência**. IEL/UNICAMP, mimeo.
- CALIL, E. (1994). *"Que sentido se dá à leitura quando se pretende ensinar a ler?"* . **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Ano 13, dez., n°.24, p.97-106.
- CASTANHO, S. E. M.(1998). **Globalização, redefinição do Estado Nacional e marcos na educação**. FE/UNICAMP, mimeo.
- CERTEAU, M. de (1994). **A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1995). *"A cultura e a escola"*. In CERTEAU, M..A **cultura no plural**. SP: Papirus, cap.6.
- CHARTIER, R. (1996). **Práticas de Leitura**. SP: Estação Liberdade.

- ESTEVE, J. M. (1995). “*Mudanças Sociais e função docente*”. In NÓVOA, A.(org.). **Profissão Professor**. 2ª ed.. Porto: Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação, vol. 3).
- FAZENDA, I. C. A. (1992). “*A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica*”. In FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. SP: Cortez.
- FERRÉS, J. (1996). **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOUCAMBERT, J. (1994). **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, P. (2000). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 16ª Edição. (Col. Leitura)
- GADOTTI, M. (1983). **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. (Col. Educação Contemporânea).
- GARCIA, C. M. (1992.). “*A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*”. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. (Col. Temas de Educação, vol.1.)
- GEERTZ, C. (1989). **A interpretação das culturas**. RJ: Ed. Guanabara Koogan S.A.
- GEMAQUE, R. M.^a. (1997). “*Formação de Professor em Serviço: um caminho para a Transformação da Escola*”. In FRANCO, C.; KRAMER, S. (org.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. RJ: Ravil. (Coleção da Escola de Professores), p.245 –254.
- GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (org.) (1998). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB. (Coleção Leituras no Brasil)
- GERALDI, J.W. (1996). **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras – ALB.
- GNERRE, M. (1994). **Linguagem, escrita e poder**. SP: Martins Fontes.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). "*Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*". In NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2^a ed.. Porto: Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação)
- GOMEZ, A. P. (1992). "*O pensamento prática do professor. A formação do professor como profissional reflexivo*". In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- GOULEMOT, J.M. (1996). "*Da leitura como produção de sentido*". In: CHARTIER, R.(org.). **Práticas de leitura**. SP: Estação Liberdade.
- GROTTA, E.C.B. (1994). **Análise das concepções de leitura e interpretação de textos dos professores de 3as. e 4as. séries das escolas Estaduais urbanas de Campinas**. Campinas: Relatório de pesquisa – FE/UNICAMP.
- HAMELINE, D. (1995). *O Educador e a ação sensata*. In NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2^a ed.. Porto: Porto Editora.
- JANTSCH, A.P. (1996). *Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. Trama e Texto. Leitura crítica/ escrita criativa*. Vol. I. S.P.: Plexus.
- KENSKI, V.M. (s/d). *Memória e Prática Docente*. In BRANDÃO, C.R. (org.). **As faces da memória**. (Col. Seminários 2, C.M.U.)
- KRAMER, S. (1995). **Alfabetização Leitura e Escrita - formação de professores em curso**. Edição Papéis e Cópias da Escola de Professores.
- LAJOLO, M., e ZILBERMAN, R. (1998). **A formação da Leitura no Brasil**. 2^aed. SP: Ática.
- LEITE, S.A.S. (2000). "*Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais*." In AZZI, R.G.; BATISTA, S.M.S.; SADALLA, A. M.F.de A. (orgs.). **Formação do professor - discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea Ed.
- LÜDKE, M. (1992). "*Aprendendo o caminho da pesquisa*". In FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. SP: Cortez.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU.
- MACHADO. A. (1995). **A arte do vídeo**. SP: Ed. Brasiliense.

- MAGNANI, M.R.M. (1995). "Sobre o ensino da leitura". **Leitura: Teoria & Prática**, ano 14, junho, n°.25, p.29-41.
- MARTINS, M.H. (1994). **O que é leitura**. SP: Brasiliense. (Coleção Primeiros passos, 74)
- MARTINS, J.C. (1997). "*Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo.*" **Série Idéias**, n° 28, p.111-122.
- MATOS, H. A. V. de (1997). **Análise de práticas pedagógicas na área de leitura desenvolvidas em sala de aula**. Relatório de Pesquisa – FE/UNICAMP.
- MEIRA, L. (1994). "*Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva*". In **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto: A sociedade, n°.03, p. 59-71.
- MORTATTI, M.R.L.(2000) **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876 - 1994)**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED.(Encyclopaidéia)
- NACARATO, A.; VARANI, A.; CARVALHO, V. (1998). In GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (org.) . **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB. (Coleção Leituras no Brasil)
- NÓVOA, A. (org.) (1995). **Profissão Professor**. 2^a ed. Porto: Porto Editora. (Ciências da Educação, vol.3)
- _____ (1992). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. (Col. Temas de Educação, vol.1)
- ORLANDI, E. P. (1987). **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes.
- _____.(1988) **Discurso e Leitura**. SP: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- _____(org.) (1994). **Gestos de Leitura. Da história no Discurso**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP.(Coleção Repertórios).
- PACHECO, J. A. (1995). **O pensamento e a ação do professor**. Lisboa - Portugal : Porto Editora.

- PÉCORA, A. (1996). *“O campo das práticas da leitura, segundo Chartier”*. In CHARTIER, R. (org.). **Práticas de Leitura**. SP: Estação Liberdade.
- PERRENOUD, P. (1995). **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora. (Ciências da Educação, vol.19)
- REYNALDI, M. A. A. C. (1998). **A cultura de ensinar Língua Materna e Língua Estrangeira em um contexto brasileiro**. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- QUEIROZ, M. I. P. (1988). *“Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'”*. In SIMSON, O.M. (org.). **Experimentos com Histórias de Vida (Itália - Brasil)**. SP: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais.
- SADALLA, A. M. F. A. (1998). **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas, S.P.: Ed. Alínea.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação (1991). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau (4ª ed.)**. São Paulo: SE/CENP.
- SCHMIED- KOWARZIK, W. (1983). **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. S.P.: Brasiliense.
- SILVA, E.T. da. (1998). **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras. ALB. (Col. Leituras no Brasil)
- _____ (1981). **O ato de ler – fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. SP: Cortez Editora, Autores Associados.
- _____ e ZILBERMAN, R. (1991). **Leitura – perspectivas interdisciplinares**. 2ª.ed., São Paulo: Ática.
- SILVA, R. N. da e ESPÓSITO, Y. L. (1990). *“Algumas reflexões sobre o conceito de alfabetização”*. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.63-71.
- SMITH, F. (1989). **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. 4a. ed, Porto Alegre: Artes Médicas.
- SMOLKA, A. L. B. (1989). *“A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças”*. In: SMOLKA, Ana L.B.; SILVA, Ezequiel T. da; BORDINI, Mª. da Glória; ZILBERMAN, R.(org.). **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, p.23- 41.

SOARES, M. B. (1995). *"Língua escrita, sociedade e cultura: relações , dimensões e perspectivas"*. In **Revista Brasileira de Educação**, Set./Out./Nov./Dez., nº 0, p.5-11.

_____ (1996). *"Letramento/Alfabetismo"*. **Presença Pedagógica**, jul./ago., vol.2., nº 10, p. 83-89.

TFOUNI, L.V. (1995). **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez.

ANEXOS

Anexo 1 - Relato da entrevista com a Professora R. p. 130

Anexo 2 - Seqüência dos catorze protocolos: descrição da atividade escolhida; material textual envolvido; descrição dos relatos verbais da professora durante a sessão de autoscopia; comentários da pesquisadora p.148

Anexo 3 - Descrição das categorias dos indicadores de mudança, com os respectivos relatos verbais das professorasp.191

Entrevista realizada com a Prof. R. no dia 11/01/00
Tempo no Magistério: 14 anos
Formação: Graduação em Ciências/ Matemática e Pedagogia

- Pesq.:** R., você está há quantos anos no magistério?
- Prof.^a R.:** *Só no magistério, quatorze anos.*
- Pesq.:** Quanto tempo você tem em séries iniciais? Por que você é Prof. III também, não é?
- Prof.^a R.:** *Eu sou. Com série inicial faz menos... Uns dez anos.*
- Pesq.:** Dez anos... A sua formação é em Matemática, é isso?
- Prof.^a R.:** *É. Tenho magistério, depois fiz Ciências e Matemática.*
- Pesq.:** Tá! E depois você fez outro curso...
- Prof.^a R.:** *Eu fiz Pedagogia, Administração Escolar. (...)*
- Pesq.:** Você participou do P.E.C. na Delegacia de Ensino?
- Prof.^a R.:** *Ah! De cursinho assim?*
- Pesq.:** Não... Eles tem esses cursos mais curtos que você deve ter feito vários, não?
- Prof.^a R.:** *Sim...*
- Pesq.:** Mas tem esse outro curso que é mais longo. Eles colocam os mesmos professores em determinados...
- Prof.^a R.:** *...Não. Eu não cheguei a participar.*
- Pesq.:** Grupo de estudos, grupo de pesquisa, por exemplo, você chegou a participar?
- Prof.^a R.:** *Não.*
- Pesq.:** Mas você foi aluna especial da Faculdade de Educação na Unicamp?
- Prof.^a R.:** *Fui um ano...*
- Pesq.:** O.k. (...) Eu queria saber sua opinião sobre os cursos que você frequentou, (esses cursos mais curtos). O que você achou?
- Prof.^a R.:** *Olha, de todos os cursos que eu fiz, Heloísa, sempre você tira alguma coisa que dá pra se aproveitar, né? Uns menos... Outros mais, mas é sempre uma experiência que você acrescenta...*
- Pesq.:** ...Na formação.
- Prof.^a R.:** *Na própria formação. Agora, tem coisas assim, que a teoria é uma coisa e a prática é outra. Então, o difícil é isso: você saber colocar em prática essa questão teórica, porque, de repente você tem toda aquela parte teórica, você acha que você vai conseguir mudar, transformar, mas você vai pra uma sala de aula, você percebe que a realidade é outra. Então, às vezes, você fica em confronto com tantas teorias e a prática ali que é tão mais difícil, né? Mais complicada... Mas é um acúmulo de*

conhecimentos que você chega a ser o professor que é atualmente, porque vai muito de conhecimento adquirido, de experiências próprias. Mas em conjunto, eu acho que o caminho é esse. Você sabe, você vai acrescentando... Pra você montar teu próprio perfil, seu próprio caminho. Agora, dos cursos que eu fiz... Falar pra você assim, de momento, alguma coisa que me direcionou, não dá...

Pesq.: Não tem?

Prof.^a R.: *Não tem, não dá pra... Então, é formação própria que você vai acrescentando conhecimentos (...) E sempre mudanças e transformações, sempre... A cada ano que passa.*

Pesq.: Você tem muita troca de informação nos seus locais de trabalho?

Prof.^a R.: *Bastante... Bastante, porque eu sou muito inquieta, né? Eu não gosto de fazer a mesma coisa... Sempre as mesmas coisas (...) Por isso que eu falei pra você que as minhas aulas são sempre assim... Mudam, não é?*

Pesq.: Sei...

Prof.^a R.: *Mexer com a própria criatividade (...) Apesar de que cada classe, cada ano são novos alunos e uma realidade diferente, mas essa troca de experiência é importante, porque a gente tem muita! (...) (risos) Juntou mais de um professor, você pode ver que o assunto é sala de aula...*

Pesq.: (risos) E você teve algum professor que até hoje tem como referência positiva ou negativa? (...)

Prof.^a R.: *Não. Não tive problema desse tipo, não. (...) O que aconteceu comigo foi o seguinte: no tempo de aluna, eu sempre gostei mais de matéria de exatas, principalmente Matemática. Em provas de Matemática, estudava muito... Sempre gostei dos professores de Matemática e de repente, nos dias de hoje, eu questiono tudo isso: "Como eu fiz Matemática?", porque eu mudei muito. Eu acho que quem faz matemática, não sei, vê a coisa muito direcionada, muito parada, muito fechada (risos) (...) E quando eu comecei a trabalhar como Prof. I, quando eu fiz Pedagogia, quando eu comecei ... De repente... História. Eu não gostava de História e Geografia...Eu não gostava, porque não conseguia... Porque História, pra mim, era ler, decorar e responder. Não conseguia ter outra*

Pesq.: ... visão?

Prof.^a R.: *É... Gostava de Matemática! Queria fazer aqueles exercícios. Quanto mais difícil, aí eu queria fazer mais, mas uma coisa assim muito (...) Fria, objetiva e eu continuei dando aula de Matemática até esses tempos e agora. Faz três anos que eu voltei a dar aula de Matemática, principalmente pro segundo grau. Agora, o meu relacionamento ... Eu acho que não é muito de acordo com professor de Matemática. Às vezes, eu encontro uma certa barreira nesse sentido, porque eu acho que, como professor de matemática, teria que ser um pouquinho mais fria (...) Às vezes, eu tenho dificuldade com esse relacionamento, porque eu acho que me identifiquei mais com Humanas, agora, do que com Exatas.*

Pesq.: Você fala entre os professores?

Prof.^a R.: *Não! Isso é uma coisa minha, porque entre os professores eu não tive problemas. Eu descobri isso agora. Com os professores eu nunca tive conflito mesmo (...) Me refiro às idéias de professores de Matemática, então... (risos) No grupo, às vezes, eu discordo de alguma coisa, né? Aquela questão: "Esse aluno não sabe nada!"(...) Então, isso é questionável, porque eu procuro ver o aluno não só na Matemática e isso é muito relativo, não é?*

Pesq.: Entendi. Na totalidade (...) E como é que você decidiu ser professora? Como é que foi isso na sua vida?

Prof.^a R.: *Sempre... Desde o primário, eu sempre fui aquela aluna assim... Sabe aquela primeira aluninha da classe? (risos) Quietinha... (risos) Eu lembro que de na terceira série eu recebi prêmio de melhor aluna; de quarta-série e daí incentiva, né? Eu lembro que quando eu tava no segundo grau (eu tava grávida do R.) e tinha dois alunos que eram bons, né? Tinha eu e tinha um outro que era homem... Eu sei que o professor me chamou a atenção... Alguém queria que eu passasse alguma coisa... Não sei...*

Pesq.: Ah! Na prova?

Prof.^a R.: *Na prova! E eu chorei. Eu estava grávida, acho que eu não sabia. Eu tinha dezessete anos, tal... Eu sei que eu chorei e depois ele foi conversar comigo, né? Eu lembro que ele falou assim que eu era uma ótima aluna, sabe? Eu acho que ele quis refazer o mal que ele tinha feito (risos), porque eu nem sabia por que eu tinha chorado... E era por causa disso, porque eu tava grávida; devia estar sensível. E, naquela época, eu me recordo que eu tinha muita facilidade de aprender, principalmente, raciocínio. Eu tinha facilidade pra ler, decorar... Eu tinha um raciocínio muito bom...*

Pesq.: E com Língua Portuguesa... Leitura?

Prof.^a R.: *Como aluna?*

Pesq.: Como era essa relação? Você gostava de exatas e...

Prof.^a R.: *Gostava, mas não era brilhante, não. (...) Português, não me recordo de nada! Leitura eu sei que não gostava, porque o professor de Português dava livros pra ler (risos) É uma coisa que jamais faço... Você tinha que...*

Pesq.: Tá vendo como tem? (risos)

Prof.^a R.: *(risos) Expor o livro... Ele só fazia isso. Era um por bimestre, então a gente não lia o livro, só trocava o resumo entre os alunos. Ele era meio "gagá", porque era impossível você... Aí você ficava na frente, aluno por aluno... Era a maior chatice! Ele ia fazendo perguntas, mas não perguntava...*

Pesq.: Críticas...

Prof.^a R.: *É, críticas... Era de mensagem da história. Eu me lembro até hoje: "Qual a mensagem da história?" (...) Autor...Sabe essas coisinhas assim?*

Pesq.: Sei ...

Prof.^a R.: *(...) Eu lembro que a gente trocava os resumos. Às vezes, nem lia o livro, porque era um por bimestre e ficavam aquelas aulas cansativas, porque ia aluno por aluno expor o livro e os outros ficavam quietos, porque naquela época você não podia conversar, né? Então, matava todo interesse do aluno.*

Pesq.: Nossa! (risos)

Prof.^a R.: *É um trauma que eu tenho: de leitura! (risos)*

Pesq.: E aí como você decidiu (...)?

Prof.^a R.: *(...) Até quando eu tinha feito o Magistério, eu não tinha a intenção...*

Pesq.: Ah! Você fez porque era o caminho mais traçado por mulheres? Aí você foi também?

Prof.^a R.: *Fui...*

Pesq.: Mas você não queria?

Prof.^a R.: *Não tinha: "Eu não queria!" Também não tinha: "Eu queria!" Eu tinha Magistério, já tava casada, naquela época, quando eu fiz o Magistério.*

Pesq.: Mas você pensou que fosse arrumar outro emprego?

Prof.^a R.: *(...) No momento não trabalhava. Eu queria fazer Magistério justamente pra dar aula, mesmo (...) por ser mulher, por já estar casada e eu achava (quando eu fazia o Magistério) que eu não ia me adaptar, que não ia me relacionar bem com criança, né? Então eu falei: "Não! Eu vou fazer Faculdade, aí dou aula de quinta a oitava.", porque eu sabia bastante aquela época. Eu tinha saído de um colegial muito bem feito, então eu sabia bem, entendeu? Eu achava que Magistério...*

Pesq.: Achava que Magistério não era pra você?

Prof.^a R.: *É... (...) Não querendo menosprezar...*

Pesq.: Sei...

Prof.^a R.: *Mas eu achava que eu podia fazer mais, né? Eu gostava muito de Química, eu queria fazer Química, mas Química (...) não tinha ali perto, só em P. P., então optei por Ciências e entre Biologia e Matemática, acabei fazendo Matemática.*

Pesq.: Então foi mais ou menos assim: Você fez Magistério, por ser um trampolim pra chegar ao antigo "ginásio", (...) já que gostava mais de trabalhar com adolescentes?

Prof.^a R.: *Sim. Mas também pelo conteúdo, viu? (...) Na verdade, eu era uma adolescente, praticamente, mas eu gostava do conteúdo. Gostava da Matemática, gostava da Química. Então, quando eu via o professor trabalhando, explicando, né? Aquilo lá... Não precisava mais nada. Aquilo era uma realização. Como eu gostava daquelas dificuldades! (...)*

Pesq.: Um desafio...

Prof.^a R.: *Eu acho que era um desafio!*

Pesq.: Quando você foi pra sala de aula, com o ginásio, era aquilo mesmo que você queria ou a suas expectativas anteriores não valeram nada? Como foi a sua chegada na sala, naquele primeiro ano? O que você tirou dessa sua experiência? (...) Você se recorda?

Prof.^a R.: *Não foi frustrante... Aquela coisa assim: "Ai! Não achava que ia ser tão difícil assim!" Não foi. Eu acho que quando você começa a dar aula, você aprende muito, porque não é só conteúdo, né? Então, trabalhar conteúdo, você domina. Então, dominava muito bem! Mas você vai aprendendo o sobre o relacionamento que é o mais difícil, né?*

Pesq.: Você acha que isso foi o mais difícil?

Prof.^a R.: *Mais difícil... Você chegar até o aluno, é mais difícil. Quanto ao conteúdo, mas você chegar a conhecer o aluno é o mais difícil. É difícil aquela parte de conquista, né?(...) Nada você consegue com pressão, né? Porque se você chegar e disser: "Olha, vou ser a professora de Matemática e eu vou ensinar tal conteúdo". Se eu me virasse pra lousa e explicasse ou eles aprendessem era fácil*

(risos). *O mais difícil é relacionamento. E você vai aprimorando no dia-a-dia. Acho que vai muito de vocação também...*

Pesq.: Você acha?

Prof.^a R.: *Ah... vai! Magistério, ser professor... Tem que ter vocação. Senão você desiste! Se você for só pelo impulso de trabalhar e realizar teus objetivos é difícil...*

Pesq.: O que você acha mais difícil pra ser professora? O que é mais difícil na sua profissão, nos momentos atuais e nessa época em que você começou? (...) De modo geral, o que você sentiu mais? O que você ouviu os outros professores reclamarem também e que você concorda? Você está dizendo que é uma vocação e que se a pessoa não tiver essa vocação, ela desiste. Por quê? O que você acha que tem de mais "duro" na docência? (...)

Prof.^a R.: *Em primeiro lugar, eu acho que realmente a gente tem que dominar...*

Pesq.: O conteúdo?

Prof.^a R.: *...O conteúdo. Acho que o professor tem que estar sempre estudando, sempre aprimorando. Não adianta, porque você cai em contradição e o professor tem que agir muito pelo senso de justiça (...) e procurar ser sempre firme porque, pelas experiências que eu tive, os erros que eu cometi, eu percebi que a partir do momento que você age com seu aluno, você coloca o seu parâmetro, as suas medidas e você defende a tua linha, eles passam a conhecer você ou começam a te admirar ou começam a não gostar de você (risos), mas você tem que ser... É o teu perfil, a tua maneira de ser, então eu acho importante, porque se você é uma hora uma coisa, uma hora é outra, daí você perde o teu domínio totalmente. Então, eu trabalho com diferentes faixas etárias. Eu digo assim: "Vou trabalhar com uma quarta série", de repente a classe pode ser difícil, mas se você trabalhar só com repreensão, você não consegue. Você tem que trabalhar com repreensão, sim, mas você tem que ter um outro ângulo. Esse lado da justiça, de pulso firme, pra você conseguir controlar... Se você tá com adolescente (eu trabalho de quinta a oitava), são problemas que eu não tenho com meus alunos de quarta: de afetividade, de você precisar ficar se doando muito. Tem afetividade, mas uma afetividade um pouquinho mais distante, mas (...) você se envolve... Eles já são mais agressivos, eles tiram sarro... Você tem que ter outra postura, mas também tem que dominar o conteúdo e manter teu pulso firme. Agora, de disciplina, a gente tem problema? Tem! Hoje em dia, a gente tem problemas, mas é o que eu falei pra você, você não pode fugir muito daquela linha, senão, você não consegue... Se um dia você é uma coisa, outro dia você é outra, aí você não consegue nada. Então, o difícil mesmo é você manter esse posicionamento. E isso daí pesa, porque se você for abrir mão, você...*

Pesq.: Corre riscos...

Prof.^a R.: *É... Você peca. (...) Esse meio termo é que eu acho meio complicado...*

Pesq.: Qual é a sua opinião sobre o papel da escola básica, do seu próprio papel dentro dela, dentro deste contexto que nós estamos vivendo, sobre a política educacional e econômica? (...) Como é que a escola tem funcionado? O que você vê de positivo e negativo? Em que essas políticas têm influenciado? O que você tem visto na sua prática concreta?

Prof.^a R.: *Olha, da escola, na parte funcional, administrativa, eu percebi que (das escolas que trabalho) aquela escola que mantém uma certa disciplina e um certo cumprimento de normas, torna-se até mais fácil de trabalhar.*

Pesq.: Você diz assim: cumprimento de normas estaduais?

Prof.^a R.: *Não. Disciplinares, de escola...*

Pesq.: Ah! De normas mais internas.

Prof.^a R.: *Mais internas. É difícil você chegar a essas medidas, a essas transformações, mas depois que você chega, fica mais fácil pra você trabalhar. Se você trabalha numa escola que é mais aberta, que você não tem tantas exigências, tantas normas, tal, então, de alguma maneira o ambiente fica mais fácil, mas fica mais difícil pra você, pra organização... Então eu acho que isso daí é importante: uma organização. É uma coisa que funciona e acho assim que, às vezes, cumprimentos de uniforme, cumprimento de horário... Normas mesmos, normas internas...*

Pesq.: De funcionamento...

Prof.^a R.: *De funcionamento... Coisas que são difíceis de se conquistar, mas depois que você chega a uma conquista, as coisas caminham de modo mais fácil.*

Pesq.: Você acha que, de um modo geral, a Escola Pública Estadual tem cumprido o papel dela? Você acha que as coisas têm funcionado? (...) Você vê com "bons olhos" o que vem ocorrendo?

Prof.^a R.: *Eu acho que, totalmente, você nunca atinge, né? Mas, pelo menos, muito empenho tem sido feito, né? Acho que, nos dias de hoje, acho que o mais difícil é a questão de família, né?*

Pesq.: Você acha?

Prof.^a R.: *A estrutura familiar pesa (...) e não adianta falar que é tudo bonitinho, que não faz falta, aquilo que eles trazem de casa, porque faz falta, sim! Agora, por exemplo, são realidades diferentes... Eles têm uma liberdade em casa e a mesma liberdade eles querem levar pra escola. Então, é difícil esse processo de você trabalhar seu aluno. Nesse sentido, é muito difícil.*

Pesq.: Mas você acha que a escola...

Prof.^a R.: *A Escola faz a parte dela... Pelo menos conta, pelo menos encaminha. (...) Agora, é um trabalho difícil, é um trabalho bem cansativo.*

Pesq.: E o seu papel dentro desse contexto? Você acha...

Prof.^a R.: *Do professor?*

Pesq.: Você, como professora, como se vê dentro dessa situação? O que você pensa? (...)

Prof.^a R.: *Eu ainda não cheguei a uma situação de largar, achar que não vale a pena... Eu acho que quando você está na profissão, você tem que falar que vale a pena... Acho que por mais difícil que seja, você tá fazendo o seu papel, tá caminhando... A problemática a gente nem fala, porque essa problemática todo mundo já sabe! (risos) Acho que não é essa a questão, de problemática, né?*

Pesq.: Não, se você quiser entrar no mérito da questão... Se você achar que independente de tudo, você continua "numa boa"... Depois de todas as mazelas que a gente vê por aí, você ainda acha que seu papel tem sido, pelo menos, direcionado para...

Prof.^a R.: *Ah, sim! Claro! Nessa parte sim...*

Pesq.: Sobre o projeto de Progressão Continuada (esse dos dois ciclos que Sumaré já aderiu), eu queria saber como é que você avalia essas mudanças? Queria saber se você gostou, se concorda ou se não concorda, por que não?

Prof.^a R.: *Ah, eu não sou favorável, não, sabe? Não sou favorável, porque de certa forma eu tenho experiência, porque eu trabalho com quarta série. Então, (...) ele vai até a quarta sem repetência. Agora o que é que está acontecendo? Estão chegando péssimos alunos na quarta série. Muito mal... mal sabem ler e escrever. Tem muitos que mal escrevem, mal lêem (...) E o aluno carrega com ele: "Eu tô na quarta-série". Então, acha que ele tá lá na quarta série e que tá sabendo. Então, pra você chegar num aluno e colocar tudo pra ele, que ele tem que trabalhar alfabetização, trabalhar as operações (...) É decepção do mesmo jeito.. Você vai poupando, poupando, mas uma hora... Apesar que tá tendo as aulas de reforço, mas acho que isso daí é pra "tapar o sol com a peneira", como se diz (...) porque eu trabalho com quinta a oitava e o problema é o mesmo: você tem aluno de quinta a oitava, também e o nível é baixo, fraco, fraco... Eu trabalhei com alunos lá no C., de quinta série e dava dó de ver, sabe? Ensina as operações básicas, né? E subtração, você tem que ensinar, né? É um mal que tá crescendo...*

Pesq.: Então, você acha que deveria voltar a seriação?

Prof.^a R.: *Acho que deveria voltar a avaliação, sabe? Mas não volta mais não. Isso daí é um projeto estadual, que vai passar também para o município, porque o Estado não vai dar conta de "peneirar" isso, como é necessário. Não vai dar mesmo! Acho que a gente vai ter...*

Pesq.: ... Que se adaptar?

Prof.^a R.: *Isso! Você falou a palavra certa. Você vai ter que ter seu aluno, saber o que eu vou fazer com esse aluno. O que ele sabe? O que eu vou poder ensinar pra ele? Vai ter que mudar o conteúdo, sabe? Vai ter muita coisa que você vai ter que adaptar. O vai acontecer? Você não vai conseguir desenvolver seu conteúdo e vai cair em cima de você, porque você vai achar: "Poxa! Que droga de professor sou eu!?" Aí, de repente, você fala: (...) "Mas adianta?" (...) Eu trabalhei, lá no C., monômios, polinômios (aquelas coisas de sétima série), quando o aluno não sabe multiplicar! O aluno não sabe porcentagem, meu aluno não sabe!*

Pesq.: Assuntos muito básicos?

Prof.^a R.: *É. Meu aluno não sabe ler um problema e resolver! Então você...*

Pesq.: Você vai diminuindo a qualidade?

Prof.^a R.: *Vai diminuindo a qualidade... Agora, os objetivos são objetivos do Estado, do governo em si (...) Porque você já caiu numa "bola de neve" ali. Agora, você tem que "segurar as pontas" pra não entrar nessa engrenagem: "nada vale a pena eu também não vou fazer a minha parte". Isso que eu quis dizer aquela hora. Não que esteja bom. Acho que, pelo menos, os professores que eu convivo, a gente ainda, a gente ainda quer segurar, né? A gente ainda tá fazendo toda parte da gente pra poder trabalhar, pra mostrar ainda que podemos fazer alguma coisa...*

Pesq.: Pra "o barraco não cair"! (risos)

Prof.^a R.: *Isso. Que tá difícil, tá! Tá quase insuportável. Mas você tem que manter essa resistência ... Se você largar, se você for entrar nesse jogo, aí você não (inc). Se o meu aluno vai repetir, se o meu aluno não sabe nada, se o governo quer que meu aluno passe...Se você entrar nessa aí você...*

Pesq.: Contribui...

Prof.^a R.: *É, aí você contribui... Então, pelo menos, tá sendo o pensamento do grupo resistir e você trabalhar, fazer a sua parte. O que aconteceu comigo também é não se desesperar. Se você entrar em desespero, achar que você tem que trabalhar, que você tem que fazer isso, você não consegue, aí desmorona!*

Pesq.: Então, seria uma adaptação mais resistente?

Prof.^a R.: *O que a gente pode, ainda que misturado em tudo isso, você tem uma porcentagem (mesmo que pequena), você tem uma porcentagem de alunos bons. O mais bonito disso tudo! Eu tenho uma aluna "A" (dessa oitava série que nós formamos agora). Sabe uma aluna "10"? Eu tenho uma aluna "10"! (risos)*

Pesq.: Que até te sustenta emocionalmente?

Prof.^a R.: *É! Então, enquanto todo mundo tava lá em ritmo de sala de aula, ela tava com os livros lá, sabe? Com o pessoal que ia prestar vestibulinho (...) ela foi uma das primeiras colocadas. Então, ela ia lá com os livros: "Oh, professora! Resolve aqui esses exercícios pra mim?". Então, é o que eu falo, você também não deixa entregar os pontos, porque no meio desses aí, tem sempre um ou alguns meio perdidos que...*

Pesq.: Fazem as coisas valerem a pena, não é?

Prof.^a R.: *De certa forma, a gente sente um pouco, porque você vê que a massa é fraca, né Heloisa? Tudo isso aí é prejudicial para o país, para o desenvolvimento... Os alunos não têm muita... Estudar pra quê? Você escuta muito isso...*

Pesq.: E você acha que a Progressão Continuada veio acentuar esse desestímulo?

Prof.^a R.: *Olha, no município não é assim, não é? Eu trabalho de quinta a oitava séries na rede municipal. Nós recebemos dois alunos que vieram do Estado este ano (...) No início do ano, eles vieram, assim: sentando lá trás, não faziam nada, não se interessavam, só chamando a atenção e nada! Bom, fizeram a primeira prova, não tiraram nota. Aí falaram: "Aqui a gente passa, porque lá na escola do Estado, a gente não fazia nada e passou!" Só que a gente foi colocando: "Aqui é assim, assim...As notas, tal...". E foi assim dois, três bimestres... No quarto bimestre, meu aluno falou assim: "Professora, a senhora acha que eu tenho condição de passar de ano?" Eu falei assim: "Olha..."*

Pesq.: Preocupado...

Prof.^a R.: *É. Eu disse: "Eu vou falar uma coisa pra você... Pra você conseguir tirar nota, vai ser praticamente impossível, porque só tem nota vermelha. Agora, a tua mudança de comportamento e a mudança que você teve (do início do ano até agora), você pode dizer que você tirou dez, que você é outro aluno".*

Pesq.: É outra postura...

Prof.^a R.: *Outra postura. Eu disse: "Porque você fez uma prova, tirou quatro. Eu vi você pegar a prova e resolver, mesmo estando errado, porque você pegava e devolvia em branco. Você não fazia nada, você queria colar". Ele queria uma coisa do outro mundo, ele queria colar, queria enganar a mim e a ele mesmo, porque não sabia nada. Não sabia nada mesmo! Sabe, fazer MMC, aquelas coisinhas, assim, de equação? Não sabia. Não sabia nada! Regrinhas de sinais (sexta série tem que saber regrinhas de sinais). Eu falava: "Como você quer passar de ano?" Mas ele não admitia que ia...*

Pesq.: Reprovar?

Prof.^a R.: *Reprovar. Bateu o pé! Ele reprovou... Agora ele ficou... Mas ele mudou, então, é um aluno que ainda teve... Já o outro não mudou, o outro ficou ali. Agora este, se ele voltar, eu já falei: "Se você voltar pra escola e continuar estudando aqui, você vai ser bom aluno, porque você já mudou a sua consciência: que tem que aprender pra você passar de ano. Como é que você vai passar de ano? Por quê?" Ele disse: "É porque lá eu não fazia nada e a professora me passou" e não sei o que... É a linha do*

Estado, você vai falar o quê? Você acha que isso daí não influencia a cabeça de um aluno? Se eles tivessem uma outra consciência, se os alunos soubessem que tinham que estudar pra aprender, não pra passar de ano, seria outra realidade. Mas esses alunos não têm essa consciência. Agora, no Estado, de primeira à quarta, a gente tá tentando fazer um trabalho com os pais. Durante as reuniões, a gente tá tentando fazer um trabalho de conscientização com os pais. A importância de...

Pesq.: ...Mudança de comportamento.

Prof.^a R.: *Isso. De aprender, de cobrar tarefa, de mandar para o reforço, não faltar... Como se fosse, como se tivesse nota, como se fosse à moda antiga mesmo.*

Pesq.: É difícil... Falando de leitura, especificamente, eu queria saber o que você entende por leitura e texto. O que é leitura e texto pra você?

Prof.^a R.: *Eu vou me expressar de uma maneira que talvez seja bem pobre mesmo (...) (risos). Eu vejo a leitura assim: leitura é interpretar, porque pra você fazer uma leitura e não interpretar, é a mesma coisa que você não ler. Porque já aconteceu de eu ler alguma coisa e ... Passa pelos olhos, você é alfabetizada, você tá lendo, né? Agora, acho que leitura com interpretação e com gosto é outra coisa... Então, primeira coisa: leitura é um hábito, um hábito que eu não tinha e que eu despertei há pouco tempo, que eu não gostava. Então, lia aquilo que me interessava: uma notícia de jornal, uma história muito interessante, mas ler com aquele objetivo de conhecimento de cultura mesmo... Acho que o ideal é isso: você ler pra aprender, pra você ser uma pessoa informada, ter uma própria cultura mesmo, dominar determinados assuntos, eu acho. O que me chama mais atenção, nos dias de hoje, é leitura nesse sentido. É uma leitura informativa, uma leitura de prazer, que seja uma leitura que você leia com uma interpretação, que você leia pra um crescimento seu, você... Agora, outras leituras, você lê? Uma coisa que não faz sentido pra você? O que você tá lendo? O que você tá assimilando daquela leitura? Eu já li muito... Leitura desses livros que ia fazer uma prova (...) Tem assuntos até agradáveis, tem outros que você lê porque você tem que aprender, se vai prestar um concurso...*

Pesq.: Não fazem muito sentido?

Prof.^a R.: *É... Mas agora, o que eu leio é porque eu gosto: uma revista científica, romance... Agora eu quero ler coisas assim...*

Pesq.: Coisa variada...

Prof.^a R.: *É... Mas é uma coisa em mim que tá brotando de experiência de vida, não é de...*

Pesq.: Você acha que foi mais pela experiência como professora ou você acha que se não fosse por aí, você não teria se tornado uma leitora?

Prof.^a R.: *Não, não é só por professora, não, porque tem muito professor que não gosta de ler (risos) (...) É relacionamento, amizade, pessoas que lêem e comentam...*

Pesq.: Ficou contagiada?

Prof.^a R.: *É! Acho que é! Um pouco é isso e outra: interesse mesmo. Interesse pelo gosto de leitura mesmo e eu não gostava...*

Pesq.: Que bom! (risos) E texto? Como é que você define? (...)

Prof.^a R.: *Qualquer tipo de texto?*

Pesq.: De modo geral ... Por exemplo: "isto" é definido como texto porque... Aí você completa, entendeu? O que precisa ter pra ser texto? (...)

Prof.^a R.: *Na minha maneira de entender, a partir do momento que você lê (nem precisa ser escrita) você enxerga e consegue passar alguma coisa pra você, você consegue interpretar e passar alguma idéia pra você, já é uma maneira de...*

Pesq.: Considerar aquilo como um texto.

Prof.^a R.: *Considerar aquilo como texto, então o meu pensamento é esse, porque às vezes, pode ser um texto de duas páginas, não é? Mas se ele não tem uma mensagem...*

Pesq.: Não tem coerência...

Prof.^a R.: *Não tem... Você lê o texto e não entende.*

Pesq.: Você acha que ele pode ser até uma palavra? Um texto pode ser uma palavra, na sua concepção?

Prof.^a R.: *Uma palavra? Uma palavra acho pouco...*

Pesq.: (...) Você ouve "Fogo". É um texto? Ou, por exemplo: você está num determinado lugar e vê escrito : "Não entre". Isso é um texto, na sua concepção, ou você considera que tem que ter mais quantidade de palavras?

Prof.^a R.: (...) *Vendo uma imagem eu consigo, porque eu tô vendo aquele quadro ali. Minha imaginação descreve um texto (...). Agora, você vê a palavra escrita: "Fogo" (...) a minha imagem cria um texto, mas não sei se é só a palavra, não sei se é só a palavra escrita em si ou o sentido que você quer saber...*

Pesq.: É, de um modo geral... "Não fume!", uma placa... Você considera?

Prof.^a R.: *Pra mim sim, é um texto, porque eu entendo. Eu consigo...*

Pesq.: Perfeito. Sobre as aulas de leitura (não só essa que eu filmei da caixinha de livros), estou chamando de "aula de leitura" toda aula que você se propõe a dar algum texto (pra eles lerem ou pra você ler), alguma coisa de "extração" de significado, tá? É isso que eu estou chamando de aula de leitura. Como é que você faz? Geralmente, as atividades de leitura têm um padrão para se desenvolver? Você as desenvolve pensando nas mesmas coisas? De um modo geral, como funcionam essas aulas? (...)

Prof.^a R.: *Ah, não é muito padronizada, não, viu Heloísa... Por exemplo, a Matemática eu leio bastante com eles.*

Pesq.: Mas as aulas de Língua Portuguesa mesmo, o que você desenvolve com eles? Elas têm, geralmente, o quê? Como é que funcionam? Por exemplo, é sempre assim: você leva um livro no final da aula? Isso é um tipo de atividade? Ou também faz de outro jeito? De um modo geral, elas funcionam com mais livros didáticos ou com paradidáticos? Como são?

Prof.^a R.: *Ah, tá! Não, eles têm o livro didático (...) eles têm textos diversos.*

Pesq.: Nesses livros?

Prof.^a R.: *Nesses livros...*

- Pesq.:** Aí você trabalha também com esses paradidáticos, os gibis que você pega na biblioteca. É isso?
- Prof.^a R.:** *Isso. E os livrinhos de histórias.*
- Pesq.:** Tá! Aí você procura encaminhar pra uma produção escrita...
- Prof.^a R.:** *É, quase todos os textos, no final, têm produção escrita.*
- Pesq.:** E a gramática? Como é que você faz?
- Prof.^a R.:** *Bom, a gramática eu não trabalho "formalizada", sabe? Trabalhar conteúdo de gramática, escrever o que é substantivo, entende? (...) Se vou trabalhar com substantivo eu trabalho no texto. A gente procura tirar, falar pra eles o que é substantivos e depois procura no texto...*
- Pesq.:** A partir do texto.
- Prof.^a R.:** *(...) De primeira à quarta, a gente trabalha pouca gramática. É mais gramática aplicada...*
- Pesq.:** E a produção do texto é sempre voltada pra aquele tema que você leu com eles?
- Prof.^a R.:** *É sempre assim...*
- Pesq.:** E você tem alguma dificuldade com essas atividades de leitura?
- Prof.^a R.:** *Produção de texto. A dificuldade é muito grande. Acho que a maior dificuldade é a produção de texto.*
- Pesq.:** Em relação à gramática que você está dizendo? Problemas ortográficos ou de sentido mesmo?
- Prof.^a R.:** *Tudo.*
- Pesq.:** Sei...
- Prof.^a R.:** *Porque é aí que você percebe o que o aluno sabe: na produção. Pra eu dar uma avaliação, acho que só de pegar a produção você já consegue ver o crescimento dele, porque é na produção que ele vai... Os erros de ortografia, de concordância e a própria idéia da produção...*
- Pesq.:** E como você resolve as sua dúvidas? Resolve com essa rede de amigos professores que você fez ou têm situações em que você opera mais com seu "tino", porque já tem uma experiência até grande? (...)
- Prof.^a R.:** *Não, não! A gente recorre muito, porque a gente tem as reuniões de coordenação⁴⁶ aqui...*
- Pesq.:** E elas funcionam, R.?
- Prof.^a R.:** *Otimamente!*

⁴⁶ Equivalente ao Horário de Trabalho Pedagógico.

Pesq.: É!?

Prof.^a R.: *Escola que eu trabalho, tenho sorte! Porque as reuniões de coordenação são excelentes. A gente faz muita leitura, a coordenadora lê bastante e procura informação. Aquilo que a gente não sabe, ela... Por exemplo, Educação Artística, Ciências, alguma coisa assim que precisa de pessoas mais especializadas, no caso, que você não tem (...) Então, a gente recorre à orientação na Delegacia de Ensino...*

Pesq.: A D.E. traz?

Prof.^a R.: *Traz. Às vezes, vêm alguns palestrantes.*

Pesq.: E você acha que tem sido legal?

Prof.^a R.: *Precisa mais... Precisa mais...*

Pesq.: Mas já é um norte, não é?

Prof.^a R.: *É, vem dando certo sim!*

Pesq.: Tá...

Prof.^a R.: *E assim fica difícil, porque essa defasagem que os alunos vão carregando, a gente trabalha com níveis diferentes de alunos numa sala de aula. Você tem aluno que mal escreve e (...) aluno brilhante...*

Pesq.: E vocês levam os casos pro HTP?

Prof.^a R.: *Levamos (...) E são alunos que são "estudados" mais...*

Pesq.: Caso a caso?

Prof.^a R.: *É.*

Pesq.: Aí também já dá pra dar um certo "conforto"... (risos)

Prof.^a R.: *É... (risos)*

Pesq.: Sobre os PCN's, Propostas Curriculares, você teve mais contato no início do ano para a montagem do planejamento ou ainda recorre (...)?

Prof.^a R.: *Pra montar o planejamento, a gente utiliza. Você tem que montar o planejamento em cima desses PCN's agora (...)*

Pesq.: Durante o ano...

Prof.^a R.: *Eu acho que houve, sim. A resistência tá diminuindo em mudar algumas coisas, mas aquela antiga resistência de você trabalhar o tradicional e você achar que aquilo ainda é o certo, ainda a gente tem resistência até hoje.*

Pesq.: Você fala que ouve muito isso? É isso que está dizendo?

Prof.^a R.: *Ouve e ainda se faz. Ainda eu faço também. Pra falar pra você que você tá trabalhando baseada no PCN, que eu estou trabalhando baseada no PCN eu tô mentindo... Então, toda bagagem*

nossa, ainda, eu não sei até quando a gente vai resistir, mas que até hoje a gente carrega, a gente carrega! Eu não sei se foi por ter aprendido assim ou foi por a gente acreditar ainda que é a maneira que tem que ser, né? Porque quando você tenta... Eu já tentei várias vezes trabalhar um pouquinho diferente, né? Claro que você trabalha diferente (...) Não vai voltar naquele "totalmente tradicional", mas tem coisa assim que, de repente, você se depara e você tá voltando a trabalhar como a dez, vinte anos atrás... Então, tem coisas que eu acredito que não mudaram. Acho que não sou só eu (...) O que muda é a mentalidade, a mentalidade mais aberta, sabe? Uma mentalidade bem mais flexível, né? Você envolve muito mais do que você... Sabe aqueles comportamentos tradicionais para os comportamentos de agora? Agora, é uma aula bem mais livre, mais solta, sem dívida! Agora, os PCN's eu acho que tem muita coisa boa, né Heloísa? Não é porque tá gravando, porque tem muita coisa boa mesmo. Agora, você também não pode entrar igual quando houve o "Construtivismo" naquela época, aquela mudança toda, um monte de gente se perdeu ali naquele meio de caminho, né? Tem aluno que não escreve até hoje porque são frutos dos "Construtivismo" (risos) (...)

Pesq.: Você vai com calma...

Prof.^a R.: *E tem coisas que você não pode, porque você aprende pela reflexão, pela fixação de conteúdos. Por mais que você dê atividades criativas (você pode dar), mas ele aprende pela fixação de conteúdo.*

Pesq.: E você acha que isso é tradicional?

Prof.^a R.: *Eu acho! Mas não é isso que falam que é tradicional: fixação?! Mas acho que não tem outra maneira de aprender, a não ser pela fixação de conteúdo. Você pode até colocar, por exemplo, as operações pelo A. M.⁴⁷; você conta aquela história bonitinha de repartir, disso, daquilo e tal... Mas você vai aprender a divisão: é uma técnica. Você vai fazer, você tem que fixar.*

Pesq.: Você diz assim...

Prof.^a R.: *Na escrita também.*

Pesq.: No momento final da atividade, você fecha com fixação, é isso?

Prof.^a R.: *Mas eu acho que o aluno recebe, ele pode receber de uma maneira diferente, mas ele ainda aprende pela fixação de conteúdo. Isso aí não é tradicional? Não falam que não podia? Agora eu tô comentando com você... Se tiver errado, eu não sei...*

Pesq.: É um pensamento corrente, não é R.?

Prof.^a R.: *Eu não sei como é que está esse assunto hoje em dia, porque eu discuto isso mais na escola (inc.). Com outras pessoas, com outras cabeças (...) eu não tenho conversado, então eu não sei. Quando eu tava na coordenação, eu saía mais, né? Encontrava com outras pessoas, informações, né? Agora não sei como é que tá, mas eu acho que não tem como aprender se não tiver fixação no conteúdo, exercitação.*

Pesq.: Acho que teve muita deturpação e isso te assusta, né? Acho que é isso que você quer colocar também, não é? Teve muito "oba-oba", muita apologia...

Prof.^a R.: *É, aprendia que o aluno constrói seu conhecimento. Quer dizer, você chegou num momento que você não podia dar atividades para fixação, porque você não está construindo, você tá...*

⁴⁷ Refere-se às "Atividades Matemáticas". SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Atividades Matemáticas: ciclo básico (vol. I e II), 3^a e 4^a séries. São Paulo: SE/CENP, 1991.

- Pesq.:** Destruindo! (risos)
- Prof.^a R.:** *(risos) Estaria tudo pronto pra ele fixar! (inc) Mas eu não cheguei ainda a nenhum resultado positivo só com o "Construtivismo", que um aluno fixou um conteúdo. Ele cria diferentes caminhos de chegar a um resultado; isso aí acontece...*
- Pesq.:** Você aprendeu muita coisa com a...
- Prof.^a R.:** *Com os próprios alunos. Com eles mesmos a gente aprende... Então, acho que no "tradicional" você queria só daquele jeito e podia ser feito só daquele jeito. Eu acho que é mais ou menos assim, né?*
- Pesq.:** Você não se considera "tradicional", se considera?
- Prof.^a R.:** *Ah! Totalmente, não! (risos)*
- Pesq.:** Me parece que você "abriu o leque" (...)
- Prof.^a R.:** *Abri... Só que também não sou, assim, muito solta comigo, não! Acho que a gente tem que "segurar as pontas". Tem que estudar bastante (...)*
- Pesq.:** O.k. Então, eu queria saber sobre a situação atual da leitura, suas expectativas, se você está vendo com "bons olhos". Como a escola pública tem desenvolvido...
- Prof.^a R.:** *Pelo contrário, falta muito, muito mesmo. Acho que as pessoas precisam valorizar e se dedicar muito mais à leitura, porque a leitura é a vida. Se eles soubessem ler, eles saberiam interpretar, eles mudariam completamente/ e ficaria bem mais fácil pra trabalhar qualquer outra disciplina.*
- Pesq.:** Entendi.
- Prof.^a R.:** *Leitura tem sido trabalhada muito pouco...*
- Pesq.:** Pra finalizar, queria saber de outras experiências (se é que elas existiram), se influenciaram na sua concepção teórica e como foram essas influências. Se você tivesse que apontar alguns fatores pra caracterizar a professora que você é hoje (tudo o que foi te marcando), exatamente o que você apontaria de mais importante? (...)
- Prof.^a R.:** *De início da minha carreira...Vou falar mais primeira à quarta séries, né? Porque eu trabalho leitura. Apesar de que na aula de Matemática também acabo tendo que trabalhar e você sofre essa conseqüência do teu aluno não saber ler na aula de Matemática. Então, isso me chama a atenção também. Pelo fato do aluno não saber ler e interpretar.*
- Pesq.:** Como professora de primeira à quarta série. Porque você tá lá na frente e volta todo dia "ao passado"... Você acaba voltando (...)
- Prof.^a R.:** *Pois é... É como se fosse isso! E eu fui coordenadora quatro anos, então eu acompanhei muito...*
- Pesq.:** Muita coisa.
- Prof.^a R.:** *Eu vi muita coisa, apesar de que ver muita coisa, a hora que você começa a trabalhar, aí você vê que também a coisa é diferente. Eu trabalhei de primeira a quarta, depois fiquei quatro anos na coordenação...*

Pesq.: Você se distanciou...

Prof.^a R.: *Eu me distanciei da sala de aula e voltei em (...) noventa e cinco. Quatro anos trabalhando mais nas quartas séries, aí você começa, né? Tá nas tuas mãos, aí você vai: "Não! Mas isso funciona assim, o meu aluno tem que saber isso, meu aluno tem que saber aquilo..." Aí você vai tirar do teu aluno, você percebe que não é tão fácil assim. Aí você quer descobrir: "Onde é que eu errei e onde eu vou começar?" Aí, você trabalha. Primeiro tem que ter planejamento, porque você não pode fugir. Você tem que trabalhar bem... Não é que você não pode sair daquilo, sabe? É flexível; você vai, volta, mas você tem uma linha que você precisa trabalhar. Aí, você aplica uma avaliação; não só avaliação, mas no dia-a-dia, você percebe, né? Os erros que seus alunos cometem e são, geralmente, erros que acontecem freqüentemente (os mesmos tipos de erros) e chama a atenção...*

Bom, então a coisa não é assim tão difícil, porque são (mais ou menos) os mesmos tipos de problemas que existem, né? Aí você fica falando assim: "Ah! Mas a coisa é fácil?" Aí você começa a misturar: "Poxa! Mas naquele tempo a gente aprendia assim e teu aluno sabia. Hoje, você dá tanta abertura, você trabalha tanto e teu aluno sabe tão pouco..." Então, nessas horas você fica, assim, em conflito. Aí você vê um professor que trabalha ali, numa linha bem mais tradicional, né? Aí você fica analisando, mas você vê também que tem coisas que podiam ir além, né?: "Pôxa! Mas também não é assim, né?" Aí você vai criando um método seu, um método próprio, porque eu não consigo fazer coisas que são coisas que me ferem. Acho que tem coisas que eu vejo que... Tinha um professora que ensinou expressão numérica e ela usava lápis colorido. Por exemplo: você elimina parênteses e ela fazia parênteses de uma cor, depois os colchetes de outra e as chaves de outra. Então, depois que passou, falou: "Oh! R., eu nunca te falei nada...", porque como eu dou aula de Matemática, ela achou assim... Sabe? (risos) Mas que interessante! Porque o aluno associava a eliminação de chaves, os parênteses; não era só os parênteses como a cor, então ficou mais fácil. Ele foi eliminando, não só pelos parênteses, mas pela cor. Mas você sabe que eu gostei disso daí? Daí são coisas que você troca experiência, né? Você vai formando teu método, mas as coisas não são, assim, milagrosas, não! (...) Tudo é muito trabalhoso e por mais que você tente aperfeiçoar, é bem, trabalhoso, bem vagaroso. Principalmente vagaroso, então, você não vai ter resultado assim...

Pesq.: Imediato.

Prof.^a R.: *Imediato. Mas tem muita coisa satisfatória...*

Pesq.: No balanço geral?

Prof.^a R.: *Tem muita coisa satisfatória!*

Pesq.: Voltando ao assunto "texto", como você julga se um texto é "bom" ou não? (...) Por exemplo: "Esse eu vou levar pra os meus alunos e esse não me interessa" (...)

Prof.^a R.: *(...) Dependendo o assunto (...) Eu escolho mais em relação ao nível de aprendizagem mesmo, nível da série (...)*

Pesq.: Tá. (...) E você sofre muita pressão externa? (...) Você acha que tem pesado muito problemas de direção, coordenação, delegacia, por exemplo? Como é que você vê isso? É forte a pressão ou você acha que dá pra se mover dentro disso daí?

Prof.^a R.: *Tem muitas coisas que a gente faz, mas você não faz totalmente... Papelada, burocracia, sabe? Às vezes, tem algum documento que você faz, relatórios, estudo de proposta, planejamento e você sabe que você encaminha, que envia, mas que não muda muita coisa, né? Então, nessa parte, você fica um pouco decepcionada, porque tem um monte de projeto, um monte de cobrança e cada ano que passa, você não vê mudança. Então, (...) com tudo isso, às vezes, você fica sozinha, né?*

Pesq.: Entendi. É mais uma questão burocrática...

Prof.^a R.: *É. Agora, pressão em sala de aula, alguém te vigiar, a gente tem total liberdade de trabalhar...*

Pesq.: Quanto à comunidade também? (...)

Prof.^a R.: *(...) Eu nunca tive problema e tem mães que vão, que xingam... Já teve, mas eu nunca, graças a Deus. Nunca tive problema nenhum com mãe, na escola. Eu sei que existe problema (...) mas eu nunca tive. Então é difícil você ficar...*

Pesq.: Destacando...

Prof.^a R.: *O que me irrita é o monte de papelada lá pra preencher: ficha de aluno...Sabe essas coisas aí que não resolvem nada? Então, às vezes, você faz porque tem que fazer, mas não porque você faz acreditando. Às vezes, vem uns relatórios, propostas...Principalmente quando há mudança de propostas, essas coisas vêm pra gente fazer (...)*

Pesq.: Aí você fica...

Prof.^a R.: *Aí a gente faz, né? Até se envolve, achando que vai mudar alguma coisa...*

Pesq.: Você acha que vai...

Prof.^a R.: *Mas, geralmente, já vem tudo pronto. Todas as mudanças vêm prontas. Quando vem pra gente, já vem tudo pronto. Nessa questão aí, a gente que é ouvido? Não é não! Essa Progressão Continuada...Que professor que pediu isso? Ninguém pediu isso! Tem até algumas coisas que são boas, mas você sabe que é muito "político", né? A Educação em si é um fator político e o governo tenta se sair de uma maneira que ele fique por cima, mas a gente sabe que... Isso aí incomoda a gente. Vou falar pra você que não incomoda? Tô mentindo...Incomoda, mas foi o que eu falei pra você, também a gente não pode deixar por isso ! Entrar numa...*

Pesq.: Num pessimismo total.

Prof.^a R.: *Num pessimismo total, porque a hora que entrar neste pessimismo aí a "vaca vai pro brejo".*

Pesq.: R., eu queria saber se você tem algum projeto de leitura pra esse ano ou então, se você quiser falar sobre o projeto de leitura que vocês desenvolveram o ano passado, tudo bem... Foi em grupo ou foi individual?

Prof.^a R.: *O sarau é projeto da escola e ele envolve todas as séries e foi por bimestre, né? Cada bimestre, foi trabalhado por série e aí a escolha das poesias ...*

Pesq.: Ficou por conta dos professores?

Prof.^a R.: *É, por classe... Aí, você trabalha nesse bimestre, seu enfoque principal é poesia. Você vai trabalhar poesia, vai trabalhar rima, vai trabalhar diversas atividades só com poesia. Aí, você escolhe uma ou duas pra apresentar.*

Pesq.: Tá. Esse é projeto geral...

Prof.^a R.: *Projeto geral da escola.*

Pesq.: E o resto é projeto seu? Na sua sala?

Prof.^a R.: *É...*

Pesq.: Que você troca informações com outros professores?

Prof.^a R.: *É, tem mais professores... Por exemplo, a leitura, todas as classes tem caixinha de livrinhos. Agora, fala pra você se tem uma que trabalha mais a importância da leitura assim... Eu não sei. Eu não acompanho, né?*

Pesq.: Mas que tem esse projeto mais geral...

Prof.^a R.: *Mas eles lêem, os outros alunos têm livrinhos que eles fazem leitura. Todos fazem, né? Mas assim, até onde vai, eu não sei falar pra você...*

Pesq.: Então tá...

Prof.^a R.: *Sabe, eu gostaria de aperfeiçoar. Por exemplo: técnicas pra trabalhar. Assim: "O que eu posso explorar mais em poesia?" Eu vou trabalhar em produção de poesias, então eu sei que tem...Conteúdo da poesia, tem que escolher, seja música em história e geografia. A gente trabalha música, né? Porque você tá trabalhando com rios, vegetação, clima, então você envolve ali, mas é uma coisa ali de momento, né? Não é que você segue uma linha de trabalhar só poesia, só história, trabalhar música...Agora que você sabe que os efeitos são positivos, você sabe, porque o envolvimento do aluno em sala de aula é outro, Heloísa. Por isso é que eu falo que eu não sou totalmente tradicional, porque eu gosto de ver meu aluno participando, se envolvendo, então, nessa parte, que eu fujo. Porque pra eu dar aula ali "morta", uma aula em que eu explico a matéria e meus alunos ficam ali... Até acontece isso (...) se eu fico sentada (...) corrigindo alguma coisa, mas aquilo começa a me dar assim... Sabe quando você começa a se sentir mal? (...)Porque não tem muita dinâmica, né? Então, as atividades que eu tô trabalhando, por exemplo: Matemática e a gente está trabalhando sistema monetário (...) a gente pega folheto pra trabalhar. Se tá trabalhando Ciências, também. Eu já pego uma revista, já trabalho meio ambiente ali. Sabe aquelas coisinhas de livros didáticos ali? Essas coisas não me prendem muito, né? E é nessa parte aí que eu não (...)*

Pesq.: Não quer esse rótulo pra você?

Prof.^a R.: *É... Aquilo não me faz bem, né?*

Pesq.: Entendi.

Prof.^a R.: *Agora, voltando ao que eu tava falando, aquela parte de técnicas, a gente precisa, sim. Às vezes, são coisas simples que você desconhece e uma "pinceladinha" você chega...*

Pesq.: Você fala isso dos profissionais que têm essas experiências?

Prof.^a R.: *É (...) aonde eu cheguei, às vezes, está perto de conseguir uma técnica, uma coisa que produza algo ali de concreto (...) que não fica só ali pelo prazer de leitura, pelo gosto de leitura (que veio muito assim) mas não é concreto, né? Qual que é o teu objetivo? Adquirir gosto por leitura? Tudo bem! Que meu aluno aprendeu a ler, isso aí eu sei porque você filmou e a gente viu, né? (risos) Mas como é que você avalia seus alunos? (...) "Os meus alunos adquiriram gosto de leitura", como vou provar isso daí? Só se tiver filmando (inc.) (risos) Ainda bem que você filmou! Mas cada (inc) tá vendo como é que é? Não tem assim nada registrado... Um projeto ali escrito. Eu não tenho isso. Isso daí eu vou tentar ver se eu consigo pra esse ano.*

Pesq.: Você quer formalizar mais, certas coisas?

Prof. R.: *É... Deve ser mais ou menos isso. Igual a essas atividades... Aquela aula lá do medo⁴⁸, né? É uma aula super interessante, não é? Você vai escrever aquilo lá e por mais bonito que escreva, você não chega... Você não vai conseguir montar... Mas é uma aula... Você pode até montar um projetinho com uma aula dessa, não pode?*

Pesq.: Claro...

Prof.^a R.: *Então...*

Pesq.: Entendo... Mais individual também, né? Porque não envolve toda a escola.

Prof.^a R.: *É...*

Pesq.: Mas pode até se tornar mais abrangente, de repente...

Prof.^a R.: *Pode, por que eu cutuco sempre!*

Pesq.: Claro! (risos)

Prof.^a R.: (risos) Você tá lá na área. Então, tá ótimo!

⁴⁸ Vide Anexo II, Protocolo n° 2 da Prof.^a R.

Professora I. (1ª série) - Protocolo nº 01
 Atividade nº 01: "Chamada" Data: 30/03/99



<p>Descrição Geral: Utilizando um cartaz de pregas afixado na parede da sala com os nomes dos alunos (escritos com letra de fôrma, em retângulos feitos de cartolina), a professora chamou uma aluna para ajudá-la na chamada, cuja inicial do nome era "T", seguindo a ordem alfabética da lista.</p> <p>Com a ajuda da professora (que indicava com o dedo o nome a ser lido, falava a letra inicial quando a aluna tinha dificuldade, perguntava para os outros alunos quando T. não sabia, incentivava seus acertos, etc.) e dos colegas da classe, a aluna procurava ler os nomes (<i>foto</i>) e, caso o aluno chamado não estivesse presente, o cartão com o seu nome era virado e recolocado no cartaz.</p> <p>Mesmo, aparentemente, preocupada em cometer erros, T. lia vários nomes e a classe ficava atenta em respondê-los, caso contrário, o cartão deveria ser virado.</p> <p>A classe estava disposta em fileiras, com duplas de alunos e , quando começavam a conversar muito, paralelamente, a professora dizia: <i>"Prestem atenção que ela está chamando, se não responder vai ter que virar a folhinha!"</i> (porque consideraria o aluno ausente). Desse modo, voltavam a concentrar-se mais na atividade.</p> <p>A professora chamava também a atenção de T. , para que ela lesse os nomes em voz alta; assim não haveria engano ao virar os cartões.</p>
<p>Material Textual: Os cartões com os nomes dos alunos foram escritos (pela professora) com letras maiúsculas de fôrma, com o cuidado de serem bem legíveis, até mesmo para as crianças que sentavam nas últimas carteiras da sala.</p> <p>As cores dos cartões eram diferenciadas: rosa era utilizado para os nomes das meninas e verde, para os nomes dos meninos, na tentativa de facilitar a leitura das crianças que estavam no início do ano letivo.</p> <p>A confecção do cartaz revela a preocupação em fazer de momentos rotineiros, como a chamada, uma oportunidade para as crianças conhecerem seus próprios nomes e também dos colegas, o que torna essa leitura significativa no que se refere à relevância social e aplicabilidade concreta da atividade escolar no cotidiano.</p>
<p>Comentários: Os alunos mostravam-se ansiosos em falar o nome apontado pela professora no cartaz, quando T. não conseguia. Levantavam a mão e, muitas vezes, saíam da carteira para dizer à professora que podiam ler corretamente.</p> <p>Quando T. acertava um nome de difícil leitura (foi a impressão) a professora dizia: <i>"Olha, ela sabe todos!"</i> , <i>"Muito bem!"</i> e T. dava um ligeiro sorriso.</p> <p>Não achei que a classe estivesse receosa quanto à filmagem feita por mim. Todas as crianças pareciam tranquilas.</p>

Autoscopia - Data: 01/07/99

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da profª.
<p>1. (...) No começo, você fazia com o nome inteiro... E agora, então, destaca as iniciais, as sílabas iniciais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <i>"(...)É...Eu acho que o nome traz uma referência boa pra eles. Mesmo os que têm bastante dificuldade, você fala da letra do nome, eles já sabem direitinho. E eles sabem copiar lá, os nomes...</i> <i>Esses dias, houve uma votação na escola (...), então, eu dei um papelzinho pra cada um e eles olhavam lá</i>

<p>2. E você consegue se lembrar em que momento da sua carreira você decidiu fazer, ouviu falar desse tipo de chamada?</p>	<p><i>no cartaz e a E., que é bem difícil, foi lá, falou que ia votar na N. e pôs o dedinho lá! (...) Outros, que também tinham dificuldade, iam até lá perto pra copiar e os outros olhavam da carteira mesmo e já copiavam na hora. Então eu acho que é uma referência."</i></p>
<p>3. Eu não conheço esse projeto...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu acho que foi em reuniões da Delegacia. Eles falaram assim pra gente: 'Olha, nome tem muito a ver... Todo mundo tem um nome e é importante pra pessoa esse nome'.</i> <p><i>Então, a partir daí, a gente começou a fazer mais... Porque antes, a gente trabalhava o nome no cartaz de chamada, só que era mais a chamada.</i></p> <p><i>Depois que começou a Classe de Aceleração aqui, a gente aprendeu, com elas, aquele projeto Amigos, no começo do ano..."</i></p>
<p>4. Ah! E ele é oferecido pela Delegacia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Esse projeto trabalha tudo sobre nomes: é bingo de nome... A gente trabalhou nesse ano, no ano passado (...) De fevereiro inteiro, até o começo de março."</i>
<p>5. OK., mas você fez aqui na Escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É da Classe de Aceleração."</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Nós fizemos aqui na Escola. A gente trabalhou com todas as primeiras séries esse ano e no ano passado também. A coordenadora também insistiu bastante com a gente. Ela vai bastante em reuniões e tem sempre falado: 'Gente, eles pedem muito pra trabalhar o nome da criança.'"</i>
<p>6. Então, ela trouxe e vocês desenvolveram aqui?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É. Ela que trouxe."</i>
<p>7. E você acha que existe, realmente, uma grande diferença da chamada que fazia antes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Ah, eu acho! Tem sim. Antes, a criança não podia conhecer o nome do outro, né? Agora, não: eles vão lá, olham onde está o nome; eles fazem a chamada, vão aprendendo o nome do coleguinha (...)"</i>

Observações: No início dessa primeira sessão, a professora não esperou chegar ao fim a atividade para fazer seus comentários (como havíamos combinado) e riu muito da sua própria voz, dizendo: *"Nossa! Que voz ardida, nem parece a minha voz, parece (incompreensível/ risos) quase louca!"*

Eu achei isso surpreendente e comentei que achava a voz dela normal, mas ela achou aquele começo muito engraçado e nos descontraímos bastante.

Comentou sobre o mau comportamento de um aluno (no momento em que o viu no vídeo), sobre seu desempenho na sala e disse que tinha planos de fazer um "grupão" de alunos com dificuldades (idéia realizada por uma outra professora que conhecia), dando mais oportunidades para eles, levando novos materiais, etc., mas tinha medo de discriminá-los perante a classe.

Falou também de mais dois alunos (que apareciam na tela logo depois) que, segundo ela, tinham melhorado bastante seus desempenhos - desde quando eu estive na classe - e comentou sobre o desenvolvimento e heterogeneidade da classe, de modo geral, e suas dificuldades frente a isso.

É importante destacar aqui o que ocorreu antes dessa sessão. A coordenadora veio até a sala onde estávamos e avisou-me que as outras professoras viriam logo assistir às aulas da profª. I. e pediu desculpas em não poder ficar, pois tinha um compromisso. Levei um susto enorme, já que havia conversado com a direção (ela estava presente) e explicado todos os procedimentos metodológicos, mas mesmo assim disse-lhe que esse não era meu objetivo e que a presença de outras pessoas inibiria a profª. I. que, naquele momento, não disse nada.

Ela compreendeu, mas ficou surpresa (assim como eu!). Notando isso, expliquei-lhe que utilizava um método chamado autoscopia e que eu deveria seguir determinados procedimentos, senão ele não daria certo. Também falei que esse era um método em que a pessoa se auto-avalia e fala a respeito de suas próprias imagens e, assim, até a minha presença, embora necessária, também a incomodava de certo modo.

Contudo, eu disse que a fita poderia ser copiada e transmitida às professoras se a profª. I. assim o quisesse, ressaltando que isso não fazia parte da pesquisa, nem dos meus planos.

Quanto à profª. I., fiquei imaginando como teria sido difícil esperar por aquele momento, com certeza, muito ansiosa. Disse-lhe que não precisava expor suas imagens a ninguém e que aquele material (com todas as restrições já colocadas, como sigilo de identidade, escola, etc.) só seria veiculado na Faculdade de Educação, se ela permitisse.

Professora I. (1ª série) - Protocolo nº 02
Atividade nº 02: "Acróstico" Data: 30 /03 /99



Descrição Geral:

A professora escreveu na lousa o nome da ajudante do dia, na forma vertical : T-A-T-I-A-N-E

A partir daí, perguntava aos alunos o que podia ser escrito com cada letra deste nome. Os alunos (sentados em duplas) davam várias sugestões e a professora escrevia as palavras eleitas pela maioria da classe (*foto*).

O acróstico foi montado e os alunos o leram:

T- Ternura

A - Amorosa

T- Tomate

I - Inteligente

A - Amiga

N -Novinha

E- Estudiosa.

A professora perguntava para a ajudante, durante toda atividade, se eles podiam escrever aquela palavra escolhida (já que as palavras eleitas diziam respeito a ela):

Professora (P): "Tatiane, o que você gosta ou lembra que comece com 'T' ?

Aluno (A1): "Tati, você não gosta de televisão?"

P: "Gosta Tatiane? Pode ser?"

Tatiane: (em dúvida...)

A2: "Tomate!"

P: "Pode ser tomate?"

Tatiane: (faz com a cabeça que sim...)

P: "Com I..."

A3: "Inteligente!"

P: "É... A Tatiane é uma aluna inteligente mesmo! Ela soube ler toda a chamada hoje, não é? (...) Agora é só copiar."

Material Textual:

O texto utilizado para a leitura é produzido pelos alunos, com o auxílio da professora. Guardadas as devidas proporções quanto à produção escrita (que não é objeto específico de estudo desse trabalho), a atividade de leitura torna-se significativa, pois os alunos lêem palavras que, em sua maioria, designam predicativos de uma colega, ou seja, lêem um material que faz sentido para todos ali.

Comentários:

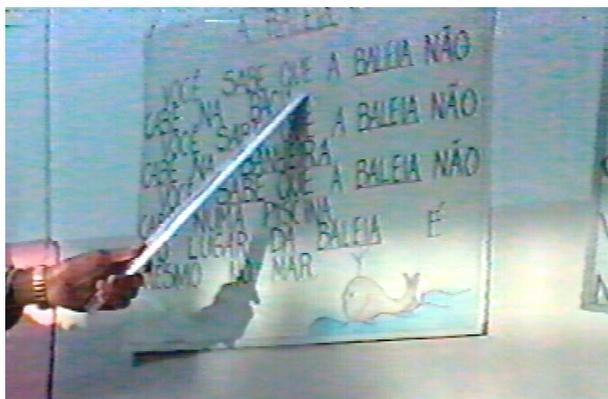
A classe estava motivada durante toda a atividade. Vários alunos sugeriam palavras para a montagem do acróstico.

A professora demonstrou-se bastante afetiva quando referia-se à T. e preocupava-se em colocar as palavras que agradavam aos alunos, de modo geral.

Autoscopia - Data: 01/07/99

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da prof^a.
1. Como é essa atividade?	<ul style="list-style-type: none"> • "Essa é também uma atividade com o nome, resgatando a auto-estima, porque a gente fala coisas boas dele... Isso também foi orientado pela coordenadora. Pra gente fazer, diz que é muito bom. Ela fala assim: 'Trabalhar o acróstico, falando coisas boas da criança, pra ela se incentivar', porque, às vezes, a gente só ressalta o negativo, esquece desse lado bom. <p>Então, nessa primeira fase do acróstico aí, a gente só fazia, falando coisas boas do aluno: 'Inteligente, ternura, amor', só coisas boas. Às vezes, quando era aquele muito levado, falava assim: 'Nós estamos falando a verdade? Então vamos guardar, só de mentirinha, né?'"</p>
2. (...) OK. Outra coisa... Você está pensando em fazer alguma mudança nesse tipo de atividade, mesmo para o ano que vem, ou não?	<ul style="list-style-type: none"> • "Do acróstico, eu fiz um cursinho agora - desses de 30 horas - e ela (pareceu-me funcionária da D.E.) fez bastante trabalhinhos com acróstico, inclusive desses de formar textos, porque a gente só trabalhava a inicial, né?" <p>Então, ela ensinou trabalhar até com a 4^a série, formando frases, textos ... uma palavra puxando a outra, inclusive poesias. Mas eu não fiz nada ainda.</p> <p>Agora, eu já estou dando pra eles montarem com o nominho deles. Ontem mesmo, terminou a prova, e eu falei: 'Vamos colocar o nome e cada um vai fazer o acróstico do seu jeito! Com qualquer palavra que você quiser.' E eles fizeram. Colocaram nomes de amigos com inicial do nome deles; o que eles queriam.</p> <p>Isso daí era mais porque eu já tinha terminado a aula e também pra ver quem tá sabendo escrever palavras diferentes ou se só tá copiando do cartaz (...) É mais uma sondagem."</p>
3. Nessa atividade, você está querendo trabalhar com a emoção, através da leitura. É isso?	<ul style="list-style-type: none"> • "É. É isso"
4. Então, o que você percebe de retorno dos alunos, na atividade?	<ul style="list-style-type: none"> • "Eu vejo mais por esse lado da auto-estima: frisar coisas boas, quem sabe muda, não é?(...)"
Observações: A professora comentou a respeito dos progressos dos alunos que via na fita, já que eu não estava mais indo na sala de aula para observar. Estava bem entusiasmada por ver as imagens.	

Professora I. (1ª série) - Protocolo nº 03
 Atividade nº 03: "Leitura de Cartazes" Data: 01/06/99



<p>Descrição Geral: A professora resumiu, em cartazes, alguns textos apresentados integralmente para a classe, em outra ocasião. Além do texto escrito, as personagens principais foram ilustradas por ela no mesmo espaço. A prática da leitura pelas crianças foi feita oralmente (em média duas vezes por texto), como sempre acontecia no início das aulas. Assim, já conheciam a história grafada em cada cartaz. Até aquele dia, havia três cartazes afixados na parede: "A Baleia", "O camelo camelô" e "Didi, o dinossauro", que eram lidos, ora pela classe toda, ora por algum grupo em específico (divididos por sexo, por exemplo, a pedido da professora). As crianças estavam sentadas em fileiras, voltadas para os cartazes, colocados na parede lateral da classe. A professora ficava ao lado do cartaz com uma régua, mostrando o trecho a ser lido pelos alunos (<i>foto</i>) e esses, em sua maioria, participavam da atividade, observando, ao mesmo tempo, quem estava lendo.</p>
<p>Material Textual: Todos os cartazes lidos apresentavam uma fragilidade no que se refere à coerência textual. As histórias privilegiavam a fixação de uma determinada letra - assim, em "Didi, o dinossauro" a letra D tinha certo destaque - em detrimento do sentido do texto.</p>
<p>Comentários: Depois de fazerem a leitura, alguns diziam à professora se alguém lia no momento em que não devia, já que os grupos alternavam-se (meninos, meninas, etc.) Parecia haver, por parte dos alunos, uma preocupação em ler os cartazes num tom alto. Assim, talvez imaginassem que uma leitura com entonação baixa, significasse falta de habilidade em ler os textos.</p>

Autoscopia - Data 01/07/99:

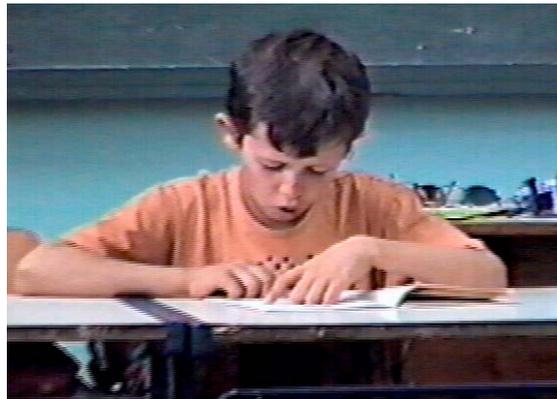
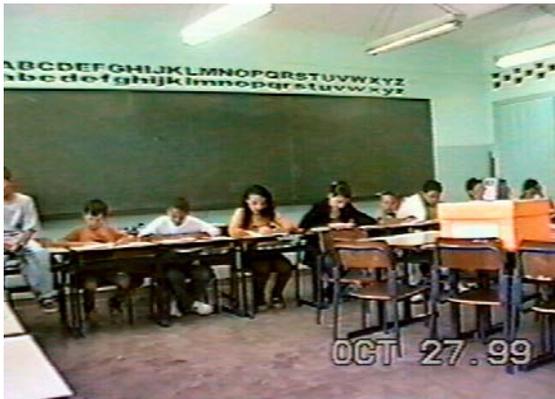
Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da prof.^a
<p>1. São três cartazes apenas, não é? Com que frequência você propõe a leitura deles?</p>	<p>• "Esses cartazes aí são resumos de textos que a gente trabalhou em sala: 'Didi, o dinossauro' - foi a letrelinha D; 'O camelo camelô' - a letrelinha C e 'o da baleia' - a letrelinha B. Agora, nós já temos lá a letrelinha F: 'A foca fofoqueira'. Então são resumos do resumo, porque quando você faz o texto, você já faz um resumo da história e ali é, um lembrete, apenas a idéia principal... E mais pra ver também, por exemplo, 'dinossauro', uma palavra grande, então tá lá, todo dia; fácil pra copiar, pra olhar, não é?" (...)</p>
<p>2. E o resultado é o esperado?</p>	<p>• "Eu acho, porque, às vezes, eu tô dando o auto-ditado e eles falam assim pra mim: 'Ih, professora! Tem</p>

<p>3. Você quer dizer que eles já estão identificando a palavra...</p>	<p><i>gente que vai copiar' , então, quer dizer que eles sabem que lá tem, não é?</i></p> <p><i>Aí eu falo assim: 'Quando ele souber escrever sem precisar copiar, ele não vai copiar (...)' Então, é válido! Eles estão lendo... E quase todo mundo já sabe ler sem aquela leitura falsa, decorada."</i></p>
<p>4. (...) Mas o que você prioriza na escolha de um texto? O que um texto precisa ter pra você levá-lo pra sala? Um bom texto...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É. Eles vão identificando, vão descobrindo..."</i> (...) • <i>"Eu gosto de texto que tenha 'moral' e daqueles que criança tenha interesse, que goste.</i> <p><i>Do 'Didi, o dinossauro' eu até fiquei chateada... Eu fiz uma interpretação e fiz uma pergunta assim: 'O que você achou da historinha?' A maior parte falou que gostou, que achou bonita, legal... E o F. (que já veio lendo e é uma criança que já lê vários livros)...</i></p>
<p>5. Eu sei qual é...</p>	<p><i>Então, ele pôs assim: 'Eu achei uma historinha de bebê!' Na hora em que eu li eu chamei ele e perguntei por que, se ele já tinha lido aquela historinha. Aí ele falou que não, então eu perguntei de que jeito ele queria que fosse. Aí ele falou assim: 'que fosse mais...' Eu esqueci o nome que ele usou! Mas é um nome tão engraçado que eu acho que ele nem sabe o significado...Aí eu falei: 'Tudo bem F.. Eu, nesse ano, às vezes, vou ter que trabalhar com historinha de bebê, porque tem muita criança que precisa dessa historinha. Você já conhece essas historinhas; você já veio lendo... Quase todas as crianças precisam desse tipo de leitura, porque se eu der uma leitura de 2ª série, elas não vão entender'.</i></p> <p><i>Aí ele falou assim: 'Mas eu fiz tudo que você mandou!'. Eu achei tão engraçado... Acho que é a mãe que orienta, né? Então, eu disse: 'Não, tudo bem que você não gostou. É um direito seu! Eu vou procurar dar livrinho pra você ler em casa, de historinha mais interessante, então...'</i></p> <p><i>Quando foi o dia de levar livrinho pra casa, eu deixei ele escolher, aí ele levou Branca de Neve ou A Bela Adormecida (...)</i></p> <p><i>Eu fiquei até preocupada...Aí, meu Deus, será que a gente não tá sabendo escolher, né? Eu tava comentando com a N. (professora) e ela falou: 'I, dentro de uma sala de aula é uma ou duas crianças... É impossível você atender todos, né?' E eu fiquei preocupada. Como será que eu vou trabalhar com esse problema? Colocar textos que sejam interessantes pra eles. Eu percebi que esses textos assim, ele já cansou de ler..."</i></p>
<p>6. Você acha que são crianças que já têm um desenvolvimento, em relação à leitura, maior?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu acredito. Ele é assim... Crítico! Ele já conhece vários tipos de textos. Eu entendi assim. Eu acho! E porque ele já leu. Ele lê bem, interpreta bem..."</i>
<p>7. Então, aquilo não está satisfazendo...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É. E eu fiquei preocupada com isso aí...Mas não sei também como resolver, porque (...)Eu até já conversei com a mãe dele (...) Você sabe que a criança tá perdendo... Ele poderia estar ganhando mais! Só que com tanta criança precisando, eu fico pensando: 'Será que é justo largar tantos que precisam e ficar atendendo mais o F.?'</i> <p><i>Então, a única coisa que eu estou fazendo, de</i></p>

	<p>diferente, é - quando eu peço pra formar frase - mandar ele contar uma historinha. Não sei... Às vezes eu não sei trabalhar com esse tipo de criança.</p> <p>Eu tava até comentando com a coordenadora e ela falou que é isso aí... Mesmo que seja a mesma atividade, exigir mais deles que já sabem ler. E agora, quando eu entrego a folhinha, ele fala: 'Professora, eu já posso escrever a historinha? Não preciso fazer só frase, né?' Ele fala assim... Inclusive, vários agora querem fazer historinha, só que eles se 'enrolam' (...)</p> <p>Então, são coisas que a gente sabe que está falhando... Eu sei que estou falhando, porque se ele fala isso pra mim, é porque tá cobrando, né? Quer dizer: 'Acorda', não é? 'Esse texto eu não quero', mas olha que difícil (...) Eu não sei trabalhar com classes assim misturadas."</p>
8. Sei... Classes heterogêneas...	<ul style="list-style-type: none"> • "É. A distância é muito grande!"
9. E sobre livros paradidáticos... Como é que você tem feito? Ou não tem feito, porque não é momento? Como é?	<ul style="list-style-type: none"> • "Eu tenho dado já. Eu levo mais pra eles levarem pra casa, geralmente na sexta e trazem na segunda."
10. E quais são os tipos de histórias? São selecionadas?	<ul style="list-style-type: none"> • "Eu vou selecionando, sim. Aquele que tá começando aprender, eu procuro textos menores, senão chega em casa e não vão nem prestar atenção no que a mãe tá lendo, né? Porque é a mãe que vai ler junto... E os que já lêem, eu falo para escolherem... Agora os que não lêem, eu tô conduzindo."
11. E eles?	<ul style="list-style-type: none"> • "Eles aceitaram, sim."
12. Não querem trocar de livro?	<ul style="list-style-type: none"> • "Ah, troca! Às vezes troca (...) Eu nem falei nada, só que eu falei que quando forem trocar, pra me avisarem, pra eu anotar aqui. Por que eu vou fazer o quê? É porque não gostou... Não quis aquele, né?" (risos)
13. (risos)... Essa leitura em cartaz seria um fechamento de uma atividade anterior?	<ul style="list-style-type: none"> • "É uma historinha que a gente trabalhou a semana inteira e depois eu coloco o resumo dela, lá (...) E eu falo pra eles que é uma adaptação. Leio a história original e falo que esta é adaptação, que eu e as outras professoras fizemos uma história em cima desta."
14. E a interpretação? Eu não cheguei a ver...	<ul style="list-style-type: none"> • "A gente faz a interpretação oral, primeiro. Às vezes, dramatização e também escrita, só perguntinha simples..."
15. Você prioriza qual tipo de pergunta?	<ul style="list-style-type: none"> • "Eu gosto de priorizar palavra-chave, aquilo que você tá querendo mais que ele pegue, sabe? Geralmente, que tenha a letra que você está trabalhando. Eu não sei se é certo, mas (...)"
16. E nas interpretações orais, o que você prioriza?	<ul style="list-style-type: none"> • "Como assim?"
17. Por exemplo, você pergunta exatamente o que tem no texto ou...	<ul style="list-style-type: none"> • "Não, às vezes não é só o que tem, por exemplo: "O que você acha que poderia acontecer? O camelo só

<p>18. Então, a pergunta está ligada a um acontecimento da história...</p> <p>19. (...) Alguém já chegou a apresentar algum texto (porque vocês trabalham em equipe também) que não tinha esse quesito, então você deixou de fazer o trabalho com ele, por exemplo?</p>	<p><i>poderia trabalhar de camelô?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Isso...E quando é escrita eu procuro o que tem mais no texto. Ai, uma ou duas questões que serão mais pessoais, entendeu? Porque eles estão com dificuldade ainda de escrita, aí emenda tudo...E quando tem no texto, ele acaba procurando e achando.</i> <p><i>E quando é oral, eu pergunto qualquer coisa: 'O que vocês acham disso? Só a foca é fofoqueira ou tem gente que é assim também (...) Acontecimentos da vida!'"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Não, necessariamente, mas a gente gosta que tenha alguma coisa a ver com a letra, pelo menos uma palavra chave, pra introduzir a letra, pra ter referência (...)."</i>
<p>Observações: Ao visualizar a aula no vídeo, a professora fez um comentário sobre o fato dos alunos gostarem de ler, mas nesse momento aparece uma aluna, considerada por ela como "difícil", "que não presta atenção", o que a fez dizer que, em certos momentos, perdia as esperanças (já que no vídeo a aluna não está acompanhando a sala e também não senta na carteira) e que ela (professora) tinha que fazer "malabarismos" para ter algum êxito nas atividades propostas.</p> <p>Na seqüência, um outro aluno - considerado por ela como "danado" - lê e mostra estar atento, levando a professora a dizer que ele, embora sapeca, na hora da leitura sempre prestava atenção e que havia melhorado bastante.</p>	

Professora R. (4ª série) - Protocolo nº 01
 Atividade nº 01: "Leitura de livros infanto-juvenis" Data: 27/10/99



Descrição Geral:

A professora conversou com a classe a respeito da atividade de leitura que se iniciaria: *"Hoje a aula vai ser de leitura. Nós vamos formar um círculo na sala (...) Vocês escolhem o livro.. Olha, vocês esperam sentados e eu o entrego (...)"*.

Assim, a classe organizou as carteiras dispostas em círculo. No centro da sala, a professora colocou uma caixa com os livros de literatura (*fotos*). Disse para os alunos que depois de lerem silenciosamente, poderiam falar a respeito da história para o restante da sala, ou somente sobre um trecho que chamasse mais a atenção dos mesmos.

Alguns alunos pediam o livro que desejavam, mas a professora pedia para que eles aguardassem. Outros não conseguiam esperar e iam até a professora, pegando o livro de suas mãos. Ela não fez objeção e continuou a distribuição, mostrando as capas, dando algumas referências sobre a história e, assim, as crianças levantavam a mão

quando havia interesse em pegar o material.

Muitos passavam rapidamente as páginas, olhavam a capa, comparavam com o material do colega ao lado e finalmente começavam a leitura.

Depois desta leitura, a professora sentou-se no centro da sala e pediu para que viesse um aluno por vez, perto dela, para comentar acerca do texto lido com a classe.

A professora perguntava, inicialmente, qual a opinião da criança sobre a história, o título do livro, trecho mais interessante, se alguém mais conhecia o material, etc. Algumas crianças falavam desembaraçadamente, enquanto outras ficavam presas ao texto, necessitando ler um trecho, pois tinham uma grande dificuldade em expor verbalmente determinado enredo.

Ao final de cada apresentação (sempre espontânea), os outros alunos aplaudiam os colegas e a professora fazia um comentário, quando julgava necessário, para aprimorar as apresentações posteriores e, mesmo insistindo em narrativas próprias de cada leitor, permitia que os alunos com dificuldades em expressar-se verbalmente, lessem o trecho favorito da história

Durante toda a aula, a professora dialogou com os alunos sobre as melhores possibilidades para a realização da mesma, já que necessitava de bastante colaboração e respeito para com a exposição de cada criança e de um modo geral, a classe procurou seguir as instruções da professora, ouvindo os outros colegas e participando da narrativa deles.

Material Textual:

Havia uma grande variedade de livros na caixa deixada no centro da sala. Não houve devolução desse material, evidenciando o interesse dos alunos pelos textos que tinham em mãos, já que a professora não se mostrou desfavorável quanto à possível troca.

Assim, a leitura das diversas histórias tornou-se prazerosa, significativa e livre das avaliações sistemáticas de atividades desta natureza, o que possibilitou a franca exposição dos alunos sobre suas opiniões, julgamentos e troca de referências sobre as diferentes obras, gerando a busca pelas mesmas de forma mais espontânea.

Comentários:

Os alunos ficaram ansiosos em ter em suas mãos um texto interessante. Alguns ficavam decepcionados em não poder ler determinado livro (quando outro colega o pegava), mas logo mostravam-se atraídos por outro. Pareciam satisfeitos.

Houve um certo tumulto no momento da escolha, mas gradativamente o "silêncio" foi instalando-se e a professora conseguiu terminar a distribuição. A maioria lia baixo, fazendo um murmúrio coletivo.

Merece destaque também a colocação da professora sobre a história de Pinóquio, lida por um aluno, supondo uma forma da mentira deles ser descoberta pelas mães. Os alunos riram e não houve um consenso sobre a questão.

Algumas crianças não estavam atentas a esses fatos ocorridos na sala, pois ainda liam em silêncio seus respectivos livros, não chegando sequer a candidatarem-se à exposição verbal (tapavam os ouvidos com as mãos). Outras, paravam de ler e ficavam ouvindo a história lida pelo colega sentado ao lado.

Quando um aluno mostrava a capa de determinado livro, no centro da sala de aula, alguns diziam: "*Deixa eu ver!! Aqui!!*"

Autoscopia - Data: 11/01/00

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da profª.
<p>(A sessão de autoscopia foi iniciada com o questionamento sobre as impressões da professora em relação às imagens, de um modo geral. Vide Observações).</p> <p>1. Aí você só foi mostrando os livros?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "<i>(...)Leitura, desde o início do ano que eu trabalho com eles, mas nas primeiras semanas, eu dava o livro e eles só folheavam, mal olhavam os desenhos e eu precisava falar mais brava: 'Mas vocês já leram a história?' (...) Eles não tinham o interesse, o hábito, a vontade de ler.</i>" • <i>Isso, mas é bem gradativo. Você não consegue em um mês, por exemplo, fazer com que eles gostem de leitura. Então, eu comecei a ler. Quase todo o final de tarde eu lia pra eles e eles começaram a pedir que eu contasse histórias. Quando ficava faltando o finalzinho da história, por exemplo, que eu não terminava, no outro dia eles queriam que eu contasse... Eles começaram a despertar para a leitura, a gostar de ler. Às vezes, eles terminavam uma atividade, pegavam um livro e vinham me mostrar: 'Olha professora o que aconteceu!' Sabe aquele entusiasmo de quem está envolvido com a leitura?</i>

	<p>(...) <i>Aí começaram a ler, sentados em dois: um lia, depois o outro lia e comentavam entre eles a leitura!. Você via que eles estavam lendo mesmo. Aí tava caminhando."</i></p>
<p>2. Você acha que até o final do primeiro semestre eles já tinham conseguido isso ou demorou mais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"No meio do primeiro semestre eles já estavam lendo, sim."</i>
<p>3. E como você montou a caixinha de livros... São livros que a escola tinha?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"A caixinha todas as classes têm. É um projeto da escola (...) e a gente troca essa caixa. Não é aquela caixa desde o começo do ano. Eu troquei duas vezes a caixa (...) No começo eu dei alguns trabalhinhos pra forçar um pouco a leitura. Eles tinham que ler e fazer algum comentário, mas eu percebi que não surtiu o efeito que eu queria, porque eu dei mesmo na intenção de cobrança, né? Eu falei: 'Eles vão ter que ler pra contar o que escreviam, pra ver se liam'. Mas não deu certo! Alguns copiavam... (risos) Aí não era esse o objetivo, então eu deixei mais livre, mais solto. Eu acho que eles têm, realmente, que se interessar por leitura.</i> <p><i>Agora, nós temos também o projeto do sarau na escola (...) No primeiro bimestre, nós tivemos o sarau de poesias (aquelas que eles apresentaram no final e deu pra você ver). Então, nós trabalhamos bastante a poesia... E o melhor de tudo isso é que eu percebi que eles gostavam e a gente tem a impressão de que eles não gostam, não é?"</i></p>
<p>4. É... eu acho que nessa época do ano a gente não tem previsão ainda...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Geralmente, eles não gostam de ler... Não gostam porque não têm o hábito da leitura. E esse é o terceiro ano que eu faço assim."</i>
<p>5. Dentro do projeto da escola ou você já fazia por conta?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Projeto da escola... esse é o segundo ano, mas eu já fazia, porque o projeto da escola envolveu mais poesias (...) No final do ano, a L. (coordenadora pedagógica) deu um espaço pra eu falar no planejamento sobre a leitura, porque em 97 a minha 4ª série era terrível, daquelas...E no final de aula eu comecei a ler, contar histórias, pra ver se eles acalmavam e surtiu efeito! Mas foi só no final do ano. Eu não fiz "aquele" trabalho com eles de leitura, não!"</i>
<p>6. Foi mais um "acidente", então...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É. Sabe quando você fala: 'Vou tentar alguma coisa'? Aí, em 98, eu já comecei desde o início."</i>
<p>7. Tá. Aí você começou com um projeto mesmo... Outra coisa, nessa caixinha que aparece na fita tem gibi?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Não. Nessa não, mas nós temos na biblioteca."</i>
<p>8. E você trabalha com eles? Chega a colocá-los na caixa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Às vezes sim, já aconteceu, só que mais é com histórias mesmo. Eu já levei gibis pra eles lerem, já li, mas não explorei muito ainda não."</i>
<p>9. Mas tem algum motivo específico ou foi porque não deu certo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Não... É que a idéia principal, pra mim (vou ver se eu consigo!), é trabalhar com fábulas, fantasia... Quería passar mais fantasias pra eles, contos de fadas (...) No início do ano, e no ano passado também, eu passei aquele filme 'A história sem fim', sabe?"</i>
<p>10. Ah! A sua idéia é baseada no filme...</p>	

<p>11. Claro! (risos). Você tem trabalhado com outros tipos de materiais, como, por exemplo, jornais e revistas? Mesmo não tendo material na escola suficiente, (porque vocês não assinam aqui) ou não sendo um projeto da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É... O meu pensamento é este: a fantasia de leitura, pra tirar aquele lado da agressividade... A minha idéia era essa... mas eu vou conseguir ainda!</i> (risos) • <i>"Tem projeto de jornal na escola também. A 'Aceleração' desenvolveu, mas eu só trabalhei anúncio, manchete, essa parte.."</i>
<p>12. Mas com os mesmos objetivos da caixinha, não?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Não."</i>
<p>13. Então você quer incentivar a leitura através dos contos de fadas e desses livros que tem na caixinha?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Isso! Através de histórias, de fantasia mesmo!"</i>
<p>14. Como você avalia esse trabalho? Você tem atingido os objetivos que planejou?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Dentro do que eu trabalhei, os objetivos foram atingidos. Eu não posso esperar mais se eu não fui além, né? Até aonde eu caminhei eu consegui, sim! Só pelo fato do que a gente acabou de ver lá: eles lendo, envolvendo... Você percebe pela expressão deles, pelos rostos, pelos olhos que eles estão lendo, vivenciando a história. O que eu mais quis, num primeiro momento, foi isso, então meu objetivo foi atingido!"</i>
<p>15. A formação do "gosto"?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"O gosto pela leitura!"</i>
<p>16. Você tá dizendo: "Eu me propus a fazer até aqui e até aqui eu consegui". Você tem alguma coisa a incrementar para o próximo ano, quer dizer, pra este ano aqui? Você quer ir além em que sentido? Ou você não chegou a pensar exatamente em algo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Cheguei sim... Histórias em quero continuar com esse mesmo objetivo... de gosto pela leitura (...), de fantasia, porque a realidade deles é muito fria, não é? São histórias de violência e parece que não vivem o mundo de sonho! É tudo muito real pra eles e eu acho que essa idade é própria de sonhos. O próprio filme, 'A história sem fim', você vê aquele menino: ele começou a ler, se envolveu, a história é linda, não é? Agora, poesia - não sei se foi porque eu percebi que esses alunos meus gostaram - de repente você aprende a explorar um pouquinho mais: criação de rimas, trabalho com a própria ortografia, interpretação, praticamente tudo em Português ou em outras matérias (...). Eu quero tentar explorar um pouquinho mais poesia!"</i>
<p>17. Você tem a preocupação de estimular uma sensibilidade maior dos seus alunos para os contos de fadas, etc. Mas e se você trabalhasse com o texto jornalístico, por exemplo, teria outro objetivo... Como é que você vê essa questão? Quer dizer, a realidade deles é dura, como disse, e você acha que se fosse um texto jornalístico, dissertativo, quebraria esse "encanto" ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>" (...)Faz parte do nosso planejamento trabalhar com diversos tipos de textos, com textos jornalísticos (...) Eu cheguei a ver com eles anúncios, propagandas, etc. (...) Só que eu não dei 'aquele' enfoque... Eu não sei se de repente eu desviei pra esse..."</i>
<p>18. Você priorizou esse outro trabalho?</p>	

19. Você tem aproveitado mais nas outras áreas... Na aula que você chama de "aula de leitura", você quer deixar um "momento mágico"?	<ul style="list-style-type: none"> • "É, mas você também fantasia se você pega um jornal só com notícias da realidade, não é? Existem trabalhos de ciências, do meio ambiente, ecologia... A gente trabalha com esse tipo de texto do jornal, de revistas... Eu trabalhei.
20. (...) Você avalia esse trabalho formalmente ou não(...)?	<ul style="list-style-type: none"> • "Ah, sim! É isso (...)Foi através disso que eles melhoraram em relação às outras leituras da sala de aula, como em Geografia, Ciências, etc.(...) Você vai muito pela intuição também (...) Você tem um objetivo, mas você vai sentindo."
21. Sobre aquela questão da quantidade de livros, ainda, você acha que interfere no desenvolvimento da atividade?	<ul style="list-style-type: none"> • Não, não tem como avaliar. Eles já fizeram vários trabalhos (de contarem a parte que mais gostou, desenharem (...)) Eu não dei nota. (...)Valeu, sim, a participação, o desempenho, mas não assim dar uma nota pra isso."
22. Talvez pra olharem com os próprios olhos...	<ul style="list-style-type: none"> • "Não, não. Inclusive porque teve época que eu deixei eles levarem os livros pra casa. Então eu ia na biblioteca, relacionava os livros. Eles levavam, liam e trocavam com os colegas depois (...) Esse ano teve um livro que passou na mão de quase todos os alunos! Eu tinha que escalar os alunos (...) Alguns livros que eu lia eles queriam levar pra casa também. Eu não sei por quê..."
23. (...) Certo. E eles expõem sempre o livro que lêem ou não?	<ul style="list-style-type: none"> • É...
24. Isso é um critério seu, então? Mesmo não avaliando sistematicamente, eles têm que fazer um comentário?	<ul style="list-style-type: none"> • "Expõem..."
25. Qual é a frequência dessa aula?	<ul style="list-style-type: none"> • É. Não todos (...) Geralmente eu pego um ou outro (...) Sabe aquele medo de falar? De repente eles quebram!"
26. E você acha que o tempo pra eles lerem, durante a "aula de leitura" é curto?	<ul style="list-style-type: none"> • "Uma vez por semana (...) Geralmente, na Sexta. " (...)
27. Você tem encontrado alguma dificuldade (prática ou teórica) no desenvolvimento dessa atividade?	<ul style="list-style-type: none"> • (...)Mas todos os dias eles têm aula de leitura, porque eles terminam a atividade e já têm aquele hábito de ir lá na caixinha, pegar o livro e ler. Quase todos os dias eles lêem. Aí eles falam assim: 'Professora, eu vou pegar aquele livro pra acabar de ler a história! (...)Aí, quando eles querem ler uma história maior, eles levam pra casa (...) Não é nada com pressa, você percebeu ali." • (...)Eu gostaria que fosse numa biblioteca, como eu te falei, mas eu não faço disso um obstáculo."

Observações: Como a professora esteve em licença-saúde durante um certo período, não conseguimos agendar as sessões de autoscopia para dezembro do mesmo ano. Assim, a mesma disponibilizou-se para esta entrevista, no início de janeiro de 2000, na minha própria residência. Foi suficiente uma única sessão para que esgotássemos tais questões referentes à sua prática.

A professora disse-me que as imagens provocaram-lhe, depois de passado um bom tempo das gravações, sensações de reflexão e que a partir delas, percebia alguns "erros" seus, embora achasse a experiência interessante porque, segundo ela, no instante em que estava trabalhando, estava "tão envolvida com os alunos, com a situação" que acreditava deixar a "técnica de lado, para viver aquela emoção, contato" com os mesmos, tão próximos afetivamente dela.

Eu comentei, nesse momento, que o fato dela ter se esquecido da câmera, havia sido importante para a pesquisa; que ela havia se mostrado muito espontânea.

Professora R. (4ª série) - Protocolo nº 02

Atividade nº 02: "Leitura, dramatização e produção de textos a partir do Poema de Ruth Rocha" Data: 22/10/99



Descrição Geral:

A professora leu para a classe o poema "Quem tem medo de quê?" de Ruth Rocha; perguntou se os alunos haviam gostado e esses disseram que se tratava de uma boa poesia. Posteriormente, copiaram o texto em seus cadernos.

A partir daí, a professora pediu para que a classe fosse dividida em seis grupos e explicou que daria, para cada deles, algumas estrofes do poema a fim de que o apresentassem (*foto*). Os alunos deveriam ler tais estrofes e, se possível, decorá-las para uma apresentação expressiva (daria alguns minutos para o ensaio).

Depois desta etapa, haveria a montagem de um painel com os medos dos alunos escritos. Além disso, propôs para a classe um momento para que expusessem, livremente, "histórias de medo" e todos aceitaram.

Para que a classe compreendesse o tipo de apresentação que desejava, a professora deu um exemplo de uma "leitura morta" e de uma poesia "bem declamada", caso algum grupo resolvesse ler o texto.

A professora pediu silêncio, atenção e respeito para com a apresentação dos grupos. A classe concordou e os alunos iniciaram as tarefas colocadas.

As crianças que não decoraram o trecho recomendado (uma minoria), levavam o caderno para apresentarem-se. Faziam gestos e os membros do grupo ajudavam aqueles com dificuldade em lembrar-se dos versos. Ao terminarem a dramatização, os colegas aplaudiam.

Ao final desta etapa, a professora perguntou se havia alguém com uma "história de medo" para narrar, enquanto preparava sentada (ao centro da sala) o painel a ser preenchido pelos medos dos alunos.

Aos poucos, vários alunos foram até ela e contaram suas histórias. Muitos assustavam-se com os gestos dramáticos dos colegas e outros riam. Gradativamente, os alunos saíram de seus grupos e aglomeraram-se em torno da professora, no centro da sala de aula. Quando terminaram, ela pediu para que escrevessem, num pedaço de papel recortado e identificado com seus nomes, aquilo que tinham medo.

Os alunos voltaram aos seus grupos e escreveram, por exemplo: "Medo de morrer, de ficar sozinho, de barata, de vampiro, do mundo acabar, de alma penada", etc. Assim, no final da atividade, a professora afixou todos os papéis no mural preso na lousa e os grupos levantavam-se para conhecerem os medos das outras crianças.

Material Textual:

O tema tratado pela poesia em questão fazia bastante sentido para as crianças, o que gerou a facilidade em memorizar as estrofes pedidas pela professora, bem como a criação de expressões corporais e produções escritas das

mesmas.

Desta maneira, a interpretação desse tipo de texto foi agilizada pelo conteúdo significativo para a faixa etária da classe. Além deste aspecto, foi muito relevante a preocupação da professora em trabalhar com um tipo de material textual rico e diversificado.

Comentários:

A classe empreendeu-se nas propostas da professora que, além de ler o poema de forma dramática, contou a sua própria "história de medo" para os alunos (que adoraram!).

Todos pareciam estar bem-humorados e ansiosos em iniciar cada etapa comentada anteriormente. Alguns alunos diziam: "*Ah! Eu tenho uma história de arrepiar pra contar!*"

Não houve problemas em relação ao respeito mútuo no momento das apresentações. Muito pelo contrário, as crianças ouviam as histórias narradas, atentamente, e faziam comentários ao final delas.

No início das apresentações, achei que se sentiram envergonhados perante a câmera, mas ficaram tranquilos com o decorrer do tempo.

Em outra aula, a professora escreveu todo o poema em folhas de papel pardo e afixou-o na parede do fundo da sala. Pediu para que todos levantassem e o lessem, com dramaticidade, o que ocorreu de forma aparentemente prazerosa.

Autoscopia - Data: 11/01/00

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da prof^a.
1. Qual o seu objetivo com a atividade de leitura e dramatização?	<ul style="list-style-type: none">• <i>"Num primeiro momento, eu li a revista (refere-se à Revista Nova Escola/ Editora Abril)...no dia anterior. Toda vez que a revista chega, eu sempre leio. E quando eu li essa poesia, eu me interessei, achei bonita e li pra eles. Percebi que eles também gostaram e li novamente. Levei pra casa e pensei: 'Dá pra trabalhar bem isto daqui! (...)Primeiramente foi leitura mesmo. Depois, quando eu comecei a ler com mais atenção, eu percebi que dava pra explorar sentimentos, como o medo... Mexia muito com a emoção (...) Eu quis aproveitar. Foi assim que eu montei (...) Uma amiga me orientou e eu já tinha algumas idéias (...) Trabalhei com eles leitura, escrita, interpretação (...) De repente, aquela história de contar história de medo, de assombração, aquilo lá não tava nem no plano (risos). Eu nem sei como foi... Eu comecei a falar e dei asas à imaginação! (...) Sem me preocupar... Foi mais pra eles soltarem essa parte."</i>
2. Isso sempre acontece?	<ul style="list-style-type: none">• <i>"(...)Eu não consigo trabalhar do jeito que está escrito no caderno de diário - que a gente tem que fazer (...) Porque não dá pra você escrever antes como vai ser sua aula. Você tem seu plano, seu planejamento. É normal acontecer de você fugir, mas não do objetivo (...)"</i>
3. Exatamente, porque você escolheu esse texto?	
4. (...) Ler o suplemento da revista (" <i>Era uma vez...</i> ") foi indicação de alguma colega sua, da coordenação ou de algum curso que você fez?	<ul style="list-style-type: none">• <i>"(...) Geralmente, a parte que eu leio pra eles é 'Era uma vez' e o texto estava lá. Casualmente, era essa história (...)"</i>
5. E você avalia a atividade de forma conceitual?	<ul style="list-style-type: none">• <i>"(...)Foi uma coisa minha... Eu gosto das histórias(...) Justamente porque cai no faz-de-conta (...)"</i>
6. De um modo geral, você acha que funcionou?	<ul style="list-style-type: none">• <i>"Não. Eles fizeram desenhos, me entregaram produções escritas (...)Aí eu já analiso (...)"</i>

- "(...)Eles escreveram bem, porque acho que o assunto mexeu com eles (...), mas a escrita da poesia própria foi um trabalho difícil."

Observações: A atividade teve outros desdobramentos, como a produção de textos citada pela professora na sessão de autoscopia: uma redação sobre os medos dos alunos e a criação de uma poesia inspirada pela original (o que foi caracterizado pela mesma como um "trabalho difícil").

Professora R. (4ª série) - Protocolo nº 03

Atividade nº 03: "Leitura e discussão sobre os textos *O palhaço espalhafato* (Ana Maria Machado) e *Da solidão* (Cecília Meireles)" Data: 19/10/99



Descrição Geral:

A professora dividiu os alunos por grupos de 5 a 6 membros. As crianças tinham em seus cadernos dois textos copiados da lousa, anteriormente: "O palhaço espalhafato" (um poema de Ana Maria Machado) e "Da solidão" (crônica de Cecília Meireles).

Os alunos leram coletivamente os textos, através da proposta feita pela professora: de início, leriam o poema, discutiriam e, posteriormente, começariam a leitura da crônica.

Depois da leitura do texto "O palhaço espalhafato", a professora perguntou se os alunos haviam gostado da poesia e a resposta foi positiva. A partir daí, questionou os mesmos sobre o conteúdo do poema (foto):

P: "Sobre o que fala essa poesia? Que mensagem ela passou pra vocês?"

A (Alunos): "Solidão!"

P: "Vocês acham que o palhaço tinha solidão?"

A: "Sim!"

P: "Por quê?"

A1 (Aluno 1): "Porque ele não tinha amigos."

P: "Por que vocês acham isso?"

A: (inc.)

P: "Então, eu vou ler mais uma vez para ver se vocês descobrem mais alguma coisa, tá?"

P: "Ele estava sozinho?"

A: "Estava"

P: "Totalmente sozinho?"

A: "Não"

P: "Tinha gente que passava por ele?"

A: "Tinha uma moça... (inc.)"

P: "E ele cumprimentava as pessoas?"

A: (inc.)

P: "Vamos trocar idéias... Eu quero ouvir as idéias de vocês. Levantem a mão quando forem falar. Vocês acham que ele queria ter amigos?"

(...)P: "E vocês acham que as pessoas prestam atenção nas pessoas e nas coisas que as cercam?"

A: "Não (inc.)... têm pressa"

<p>P: "O outro texto fala sobre essa solidão..."</p> <p>A professora iniciou, então, a leitura do outro texto sobre o tema solidão. Depois da leitura de um pequeno trecho, fez algumas perguntas para os alunos:</p> <p>P: "Se uma pessoa, na casa dela, cercada de várias coisas como: carro, TV, objetos de valor, bens materiais fala que se sente só... Vocês já ouviram falar nisso? Alguém já ouviu? Uma pessoa que tem tudo e sente solidão?"</p> <p>A1: (inc.)</p> <p>P: "Ouviram o que a F. falou?"</p> <p>A: "Não!"</p> <p>P: "Ela falou que tem um tio que é rico... Tem tudo, só que ele chora porque ele se sente só! (...) E quando uma pessoa tem animais de estimação, família, amigos e ainda sente solidão... Vocês acham que pode existir isso?"</p> <p>A: (inc.)</p> <p>P: "Ah! Então, a pessoa ainda sente falta de alguma coisa!" (...)</p> <p>Algumas crianças fizeram comentários que fugiram do tema tratado, mas a professora insistia em resgatá-lo. Em outra aula, houve um prolongamento da atividade, onde as crianças desenharam cenas marcantes, para elas, sobre a solidão.</p>
<p>Material Textual:</p> <p>Ambos os textos eram ricos no que diz respeito ao conteúdo a ser discutido com a classe, além das especificidades da linguagem poética que ficou conhecida pelos alunos.</p>
<p>Comentários:</p> <p>A classe estava bastante participativa, inclusive todos falavam ao mesmo tempo, fazendo com que a professora pedisse para que levantassem as mãos, etc.</p> <p>No dia de uma outra observação que fiz nesta sala de aula, notei que a atividade não tinha se esgotado no dia da filmagem, pois havia um mural, confeccionado pelos alunos, com vários desenhos sobre a solidão. A professora havia, realmente, comentado comigo sobre esse prolongamento, na ocasião do registro da aula.</p>

Autoscopia - Data: 11/01/00

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da profª.
1. Em função de quais critérios você escolheu estes dois textos?	<ul style="list-style-type: none"> • "A gente sempre procura trabalhar esses temas: medo, solidão (...) Eu trabalhei com eles pela segunda vez: o ano passado e este ano também (...)"
2. Então, você achou que tinha dado certo e procurou continuar?	<ul style="list-style-type: none"> • É, eu achei.
3. Eles não têm o livro?	<ul style="list-style-type: none"> • "Não, esse não. Por isso eu passei na lousa."
4. Eles têm outro livro?	<ul style="list-style-type: none"> • "Eles têm."
5. E você segue esse livro? Como funciona?	<ul style="list-style-type: none"> • "O livro deste ano... Foram poucos textos que eu trabalhei (...) Os textos até eram bons, mas as atividades... Os alunos não conseguiam entender o que era pra ser feito!"
6. Que livro é? Você se lembra?	<ul style="list-style-type: none"> • "Não... Não me lembro... Eu não gostei muito do livro não. Trabalhei alguns textos, mas a interpretação era cansativa e os meus alunos não gostaram. Meu alunos não gostam de cópia, sabe? Aquela coisa muito parada? Se eu dou um texto e eles fazem a interpretação só olhando lá, não funciona."
7. Você diz "cópia" porque já tem, no próprio texto, a resposta e é só copiá-la?	<ul style="list-style-type: none"> • "Não sei... Eles não gostam desse tipo de atividade sem dinâmica (...) Então, os textos que eu trabalhei com eles são mais envolventes, assuntos mais envolventes e eu sempre procuro textos diferentes. Mesmo

<p>8. Sobre os resultados, o que você achou?</p> <p>9. Quando você faz esse trabalho oral, você problematiza a situação (...) Mas entre eles, não há um debate. É mais uma discussão entre você e eles... Você acha que isso seja por causa da idade deles?</p> <p>10. De um modo geral, como você avalia essa atividade?</p>	<p><i>em outros livros, eu não segui rigorosamente. A gente escolhe os textos. E a gente trabalha em conjunto com as 4^{as} séries... Então, é um trabalho muito bom, porque o que uma outra professora trabalha, ela passa; o que eu trabalho, eu passo... A gente procura, nos HTP's, pensar quais os textos que vamos trabalhar, então esses daí já estavam separados (...) Procuramos textos polêmicos que façam mais sentido pra eles."</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>" (...) Eles tiveram dificuldades de interpretar esses textos, principalmente o do 'Palhaço Espalhafato', a poesia... Eu fui lendo, fui explicando, fui tirando deles (...) Eles não se soltaram totalmente (...) Eu precisei 'cutucar' pra sair alguma coisa(...)" (risos)</i> • <i>"Tem assuntos que você passa, mas não consegue tirar muita coisa deles. Acho que é, justamente, pela idade... Você precisa tocar no interesse e quando não é do interesse deles, você não consegue (...) Vai muito de você chegar neles (...) Tem coisas que você fala que não choca... Parece que está distante da realidade deles(...) Na hora do desenho, na hora de se expressar, eu percebi isso: o desenho de um aluno era lindo, maravilhoso, mas não tinha nada a ver com a solidão! Ai eu fui falar com o aluno, aí ele começou a rir... Quer dizer, nem ele sabia onde estava."</i> • <i>"Ah! Eu não gostei totalmente, não... Acho que a que eu menos gostei foi essa (...) Na expressão artística eu gostei de vários trabalhos (...) Foi o que ficou mesmo! Da outra parte..."</i>
<p>Observações: A professora disse-me que ficou um pouco inibida diante da câmera nesse dia (porque havia sido o primeiro). Contudo, achei melhor incluir a atividade, já que seria a única a proporcionar as discussões sobre o livro didático, etc.</p>	

Professora E. (5^a série) - Protocolo nº 01

Atividade nº 01: " **Leitura e crítica escrita sobre reportagens de exemplares da revista Veja**" Data: 08/09/99



Descrição Geral:

À frente das carteiras ocupadas em filas pelos alunos e com um exemplar da revista Veja, a professora deu algumas instruções sobre o trabalho a ser realizado pela classe. Disse que a atividade seria uma crítica a um artigo da revista e que, provavelmente, não seria terminada naquela aula. Seguiu:

P: *"Vocês vão ficar em grupo e o grupo vai escolher a reportagem que achar mais interessante. Por exemplo: 'Nós gostamos da reportagem sobre casamento' (olhando para o índice da revista)... Ai vocês vão lá na reportagem para ler, em grupo. A leitura vocês vão fazer da maneira que quiserem. Por exemplo: um lê e o restante ouve, ou cada um lê individualmente, ou um lê e passa para o outro... Ai o grupo decide. Todo mundo entendeu? Feita a leitura da reportagem vamos discutir, cada um vai expor para o grupo o que entendeu, daí nós vamos começar a fazer nosso trabalho de crítica. Então, depois que vocês interpretarem a reportagem, vocês farão a crítica escrita do grupo, em relação à reportagem. Entenderam?"*

A: *"Entendemos!"*

Após essa instrução, disse para os alunos que durante a leitura das reportagens, eles iriam, provavelmente, encontrar palavras desconhecidas. Assim, pediu que anotassem a palavra que dificultava a leitura e que procurassem o significado dela no dicionário:

P: *"Combinado? Posso montar os grupos? Alguma pergunta? Eu vou montar os grupos..."*

A partir daí, os grupos foram formados (*foto*) e a professora permaneceu à frente da sala, com o exemplar da revista em mãos, dizendo aos alunos que era perfeitamente normal folhear toda a revista, mas que a partir disso, deviam destacar uma reportagem mais interessante para o grupo. Pediu silêncio, argumentando que ninguém conseguiria prestar atenção no material lido.

Mostrou outras revistas que continham reportagens interessantes, segundo seu ponto de vista, e deixou-as sobre sua mesa, oferecendo-as à classe. O trabalho começou e muitos alunos foram até a mesa dela olhar e pegar o material disponível.

A professora passava por cada grupo, às vezes parava, mostrava uma reportagem que considerava boa, explicava novamente o que havia dito no início para alunos que tinham alguma dificuldade e muitas crianças já começavam a discutir as matérias lidas (das diversas formas sugeridas pela professora), enquanto outras apontavam, paralelamente, uma leitura julgada como interessante para os colegas.

Logo depois, em alguns grupos, um líder falava e um escriba registrava. Muitos escreviam e liam a própria produção para outro aluno, discutiam, apagavam algo não aceito pelo grupo, etc.

Um grupo chamou a professora e notificou a dificuldade de um aluno em aceitar o que estavam dizendo, em sua maioria, sobre a diferença entre resumo e crítica. A professora explicou ao grupo todo (que logo entrou em consenso):

P: *"Resumir é outra coisa... A crítica é a opinião de vocês."*

Em outra aula (10/09/99), a classe estava disposta em fileiras para assistir à apresentação dos grupos formados anteriormente. Os integrantes dos grupos levantavam-se das carteiras e dirigiam-se à frente da sala de aula, em seqüência.

A maioria desses grupos organizou-se da mesma maneira: diziam à professora (sempre ao lado deles) as palavras desconhecidas encontradas na reportagem da revista. A mesma escrevia tais palavras na lousa e perguntava aos outros alunos se conheciam o significado, discutindo possibilidades de sentido, segundo o texto, etc. Após esta etapa, liam (individual ou coletivamente) a crítica para o restante da classe que aplaudia com freqüência a apresentação dos colegas.

As críticas foram referentes às seguintes matérias: *"Matança dos gorilas"*, *"De H passou a A"* (sobre a carreira de Luciano Huck), *"Suando no palco"*, *"Leitura Dinâmica"* e *"A mansão de 10 milhões de dólares"*.

A professora, após cada leitura feita pelos grupos, dava detalhes (referentes ao texto da revista) aos outros alunos que não haviam tido contato com a reportagem original.

A última reportagem, sobre a mansão de 10 milhões de dólares de um deputado, gerou muitos comentários por parte dos alunos e da professora que deu alguns exemplos em relação ao que se poderia comprar com essa quantia, à dimensão física dessa propriedade tão grande quanto um estádio de futebol, etc.

Um grupo não havia terminado a redação da crítica. A professora pediu para que apresentassem, sem falta, na próxima aula e permitiu que uma aluna expusesse sua crítica feita espontaneamente sobre uma biblioteca comunitária. Após a leitura da aluna, elogiou o empenho da mesma, bem como as apresentações anteriores.

Material Textual:

As reportagens lidas pelos alunos eram atuais e foram escolhidas em função do gosto do grupo, o que possibilitou comentários e produções escritas estritamente ligados à maneira particular desses alunos interpretarem o mundo. Além da matéria escolhida, o suporte da revista possibilitava a leitura de vários textos, ou seja, a classe

poderia ter contato simultaneamente: com a informação, o prazer em ler e o posicionamento crítico de outros sujeitos.

Comentários:

A relação professor-aluno foi bastante próxima, fazendo com que a classe participasse totalmente da atividade proposta. As crianças empolgavam-se com as matérias da revista, conversavam paralelamente sobre um assunto não lido pelo grupo e faziam o trabalho pedido com a mesma empolgação. Talvez isso se devesse, em parte, ao fato de cada grupo procurar mostrar o melhor de si na apresentação, não querendo passar por nenhuma situação que indicasse fragilidade perante os demais, além da própria qualidade textual potencializar esse tipo de comportamento criativo.

Autoscopia - Data:18/10/99

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da prof ^a .
1. Por que você propõe esse tipo de atividade?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu acho que é uma leitura diferente e mais séria... Estimular a leitura...Porque a revista Veja eles não gostam."</i>
2. É?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Não gostam muito... Eu falo da revista e eles gostam de ver parte de televisão... Então, se eu levasse uma 'revista de fofoca' eles gostariam muito mais."</i>
3. E não tem reclamação, hoje em dia?	<p><i>A M. (diretora) fez o projeto da revista e pediu pra colocarmos em prática, então eu coloquei mais pra eles terem uma visão que o assunto é mais sério, pra eles serem críticos sobre assuntos da modernização. Se você não dá na mão, eles jamais vão lá e pegam uma revista. Veja pra ler... Alguns alunos, né? (...) Eu achei um método diferente... Desde quando a M. fez a assinatura da Veja, a gente tá trabalhando isso e dá certo. Eles pegaram o jeito, entendeu? Se você levar a Veja na sala de aula, agora, já não é um 'bicho-de-sete-cabeças'! Eles já sabem ler, escolher um assunto que mais interessa, viu? São assuntos sérios..."</i></p>
4. E não tem reclamação, hoje em dia?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Mudou bastante! Melhorou, mas ainda a gente ouve: 'Ah! Veja...' Ai tem uns que falam: 'Não tem sobre esporte, não?' (...) Você ainda ouve reclamações, mas eles fazem. Já teve época da gente entrar com revista, jornal pra eles escolherem aquilo que queriam e a revista Veja não era mexida. Eles achavam que era política... Eles não gostavam."</i>
4. Você acha que era por causa dos assuntos que eles não gostavam?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eram assuntos sérios que pra eles não interessava tanto (...)"</i>
5. Você falou de 'leitura séria'... Como é que você define isso?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"(...) É um assunto que você lê e fica informado (...) Não um assunto da idade deles... Pela idade deles, eles não estão a fim de ler sobre a tartaruga que morreu,sobre Fernando Henrique, sei lá!"</i>
6. De problemas sociais...	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É. Eles não querem saber disso! Então, o assunto é que é sério, a leitura é do jeito deles. Eu nem posso falar se eles leram com seriedade ou não."</i>
7. Esse seria o objetivo: trazer esses assuntos pra sala	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É... Para o mundo deles."</i>

de aula.	
8. Eu queria saber se você considera essa atividade "boa" e por quê? Seria por causa da seriedade dos assuntos lidos ou tem mais alguma característica (...)?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"(...) É um projeto que temos que levar a sério (...) Essa revista é tão boa...Nas escolas particulares, às vezes, a gente não tem isso! E ainda mais pelo nível social que eles têm: é difícil você ver na casa de alguém uma revista que traga, realmente, assuntos interessantes que vão fazer com que o aluno fique crítico, tal..."</i>
9. Falta de informação?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É isso! Eu acho uma atividade boa pela seriedade da revista e pela informação que está entrando. De qualquer forma está entrando. Eu tenho certeza que aquelas pessoas vão chegar em casa e vão falar alguma coisa. Vão levar também! É uma troca..."</i>
10. Essa atividade é frequente?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Não."</i>
11. E como você organiza essa aula? Você separa alguma coisa?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu faço assim: toda vez que chega uma revista eu levo pra casa. Eu leio os assuntos que também me interessam! Eu tenho que ser sincera... Então eu me baseio: se esse assunto nem eu quero ler, né? Quanto mais as crianças! (...) Eu vejo se é uma revista que tem bastante coisa legal.</i> <i>Eu já fiz de dois jeitos: eu já levei uma revista só e eu escolhi o assunto. Acho que você deve ter visto... A do "índio"?"</i>
12. "Não..."	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Todo mundo tinha a mesma revista, a mesma reportagem. Então, o que acontecia? Às vezes, no meio da leitura, um queria ver o que tinha do outro lado, não se interessava, né? Não era um assunto que eles gostavam. Daí eu pensei: 'Na próxima eu vou levar uma revista de cada! Eles escolhem a revista' Aí foi essa que eu fiz. Cada um escolheu uma revista, o que gostaria de ler, porque na Veja tem vários assuntos também: tem televisão que eles gostam, tem esporte, né? (...) Eu acho que isso deu mais certo do que eu impor!(...)embora eu leia as reportagens antes, pra poder falar sobre os assuntos (porque senão eu não vou saber falar, né?) (...)E aulas não são frequentes porque enjoam.</i>
13. Você percebeu isso?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Percebi (...) Eu faço várias etapas e na hora que vem a revista, eles já estão com saudades dela!"</i>
14. A revista não chega na escola semanalmente?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Não, ela vem com atraso. Agora, se esta semana, por exemplo, vem uma revista muito legal que eu sei que eles vão gostar (e eu já fiz a semana passada), então eu levo de novo. Às vezes eu não levo pra todas as salas (...) Faço coisas diferentes, mas aí eu quero saber, por exemplo, se houve comentário de uma sala pra outra e há. Aí eles vem e falam: 'Poxa! A Sra. deu a revista pra 5ª A e não deu pra gente!?' E é assim que eu gosto, entendeu? Eu gosto que eles peçam!(...)"</i>
15. E é mais a crítica que você tem pedido?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"A crítica, a redação do próprio texto, a</i>

<p>16. Você fez uma espécie de propaganda pra um grupo e ele escolheu a reportagem, não é? Você lê antes pra poder fazer esse tipo de coisa?</p>	<p>apresentação, o vocabulário (...) Essa semana, eu consegui fazer eles escreverem e o colega reformular o que o outro escreveu (...)"</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Eu não leio tudo, né? (...) Teve até um caso em que eles queriam que eu contasse e eu não sabia. Aí eu falei: 'Eu não li. Vocês vão ter que me contar essa daí, porque eu não sei!' Acho que eu lendo é melhor, porque eles falam: 'Professora, essa daqui é legal?' E eu digo: 'Pra mim é legal porque fala assim, assim, assim...' E eles: 'Ah! Então a gente vai ler!'" (...) Porque a gente sabe, mais ou menos, os assuntos que interessam pra eles, entendeu? (...) Aquela da mansão eu tinha certeza que eles iam gostar, da matança dos gorilas, porque um professor tinha passado um filme antes (...)"
<p>17. E antes do projeto? Você lia também? Como circulava a revista entre os professores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Sinceramente? Não! (risos). Pra dizer a verdade eu também não gostava da Veja..."
<p>18. Não? Que interessante! (risos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Não. Nunca me interessei em comprar a Veja porque eu quisesse ler, entendeu? Quando começou o projeto, aí a gente tem que dar conta! Então, chegou eu já levo pra casa."
<p>19. E você está gostando?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto. Olha só... É interessante! (...)A gente sabe que tem assuntos diferentes e outra: a gente fica desinformado de tudo se não ler, não é? (...)Então eu estou gostando. Vou até assinar, eu acho! (risos)"
<p>20. (risos) Eu gostaria de saber se você faz essa mesma atividade com outros tipos de texto, como por exemplo, jornais, gibis...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "(...) Eles adoram gibi (...) Eu não dou uma aula só de leitura de gibi, entendeu? Terminou a lição, pode pegar o gibi. Aí a gente vê que eles trocam, comentam, contam a história para o outro (...) Mas tem aluno que não gosta de gibi (...) Se você chegar pra ele e disser que vai ter que ler gibi, eu tenho certeza que vai ser um caos pra ele! Já uma revista (...) O que eu não trabalhei, até hoje, foi leitura de poesia."
<p>21. Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Eu não sei... Eu gostaria de fazer... Até tem um projeto que estou vendo pra gente formular o dia da exposição das poesias que eles fizerem(...), só que eu não consegui ainda. Não me organizei, então eu noto que eles não se interessaram ainda pelo poema, entendeu? Eu dei um poema, eu escrevi um poema pra eles interpretarem e eles não se interessaram tanto pela poesia (...) Já se interessaram em leitura de jornal (...), revista (...)"
<p>22. OK. E como você avalia o desempenho deles?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "(...)Avaliação é uma coisa que eles cobram... Então, eu avalio pelo grupo, pelo desempenho (...) Eu falo, por exemplo: 'Olha, vocês se saíram mais ou menos, porque vocês vieram se apresentar, só que não colocaram a opinião... Copiaram da revista' ou 'Vocês foram bem. Vocês fizeram!' Então é desse modo."
<p>23. É uma avaliação do processo todo...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "(...) Isso, agora, nota mesmo eu não gosto de dar... Eu acho que é uma coisa muito particular. Vou falar assim: 'Olha, você tirou oito e você tirou dez...' Por quê? Eles vão falar: 'Por quê? Nós fizemos também. A nossa opinião é essa!' (...)"
<p>24. A avaliação seria a sua observação sobre a</p>	

<p>atividade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "É..."
<p>25. Você encontra alguma dificuldade pra realização do trabalho? Eu vi ali, por exemplo, os alunos com dúvidas entre crítica e resumo... Outro grupo, embora fosse minoria, não fez a crítica, estava reproduzindo (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu acho muito difícil isso. Sempre achei. Eu não posso falar que a criança está certa(...), mas eu também não posso falar que está errada, entendeu? Porque ela está fazendo aquilo que ela entendeu (...) Às vezes, eu fico perdida: 'E agora, como é que eu vou explicar?'"</i>
<p>26. E pra criar estas atividades, existe alguma dificuldade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu tenho, porque eles querem saber o porquê (...) Então, eu tenho que ter uma resposta convincente! (...) Uma vez um aluno me perguntou: 'Pra que vai servir isso depois?' É a pergunta que todo mundo faz... 'Vai servir porque você vai ser crítico, você vai ter informações pra dar às pessoas(...)' Ai falam: 'Ah! Tá bom...'"</i>
<p>27. E convence?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Às vezes... Tem aluno que não está a fim de fazer(...) Outros me cobram: 'Não vamos fazer mais? E aquele lá, ficou bom?' Em cada sala aparece uma coisa (...)A gente tem que ir falando, conversando (...)"</i>
<p>28. Na apresentação das críticas, você faz alguns comentários sobre as matérias... Você provoca. Eu queria saber como você se vê nesse momento? Qual o seu papel ali?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu quero saber a reação deles (...) Eu gostaria que eles tivessem fazendo isso, mas não eu como professora(...) Então, eu lanço a pergunta e eles vão esquecer que eu sou a professora, vão defender o ponto de vista deles: ' Não professora. Eu li. Eu acho isso'(...) Eles vão discutir, como se você fosse uma pessoa qualquer. É isso que eu acho interessante..."</i>
<p>29. É isso que você busca?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É, o objetivo é esse: eles estão lendo pra serem críticos, pra terem opinião formada, então cadê? É só escrever ou realmente é a opinião que eles têm, entendeu?"</i>
<p>30. É nessa hora que você vê o fechamento...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É. Tem aluno que briga comigo, pega a revista... Às vezes eu falo: 'Eu não concordo!' Ai ele fala: 'Como não?! Como a senhora não concorda?! Então, eu digo: 'Mas não é opinião?' Ai ele fica assim.(...) Ele fala: 'É...'"</i>
<p>31. Como você compara essa atividade - que você mesmo propõe - com a de um livro didático? Elas podem ser parecidas?(...) Têm diferenças que você consegue transpor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Tem diferença... Eu acho que se você pegar o livro didático, ali tá tudo 'mastigado', praticamente. Eles lêem, fazem a interpretação, porque ali tem a pergunta e é só responder, não é? E você entregar nas mãos deles (...)Eles têm que fazer as perguntas e eles mesmos têm que encontrar as respostas... Eu acho que atividade é melhor...Não que o livro didático não preste: tem textos</i>

<p>32. Você encontra essa "leitura séria" no livro didático?</p> <p>33. Você acha que infantiliza a leitura?</p> <p>34. Eles têm livro?</p> <p>35. Dependendo do seu objetivo, você usa determinada fonte...</p>	<p><i>bons, textos que vão estimular a curiosidade... Mas há diferenças! (...)"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>"Pode até ter, mas sabe o que acontece? Nos livros didáticos de 5ª série, por exemplo, são aqueles textos assim: 'O menino que foi jogar bola na rua...'; essas coisas... São textos válidos, mas... Esses dias eles acharam um texto superlegal (eu me esqueci o nome). É legal também(...) Já nos livros da 7ª e 8ª séries você encontra textos da Folha de São Paulo, textos da Veja(...)"</i> <i>"Infantiliza... Eu tenho livros bons, mas outros..."</i> <i>"Tem e esse livro eu uso quando quero dar coisas mais da idade deles: fábulas, contos-de-fadas...Eles adoram (...) Mas eles têm que saber a diferença dos textos(...)"</i> <i>"É..."</i>
<p>Observações: Perguntei à professora, no início da sessão, sobre a sensação de observar a própria imagem e a dinâmica da sala de aula. Ela respondeu-me: <i>"Ah! É diferente, né? A gente nunca imagina... Temos uma visão diferente!"</i>. Interpretei, por essas palavras e por sua expressão, que estava curiosa em ver o restante da fita gravada.</p>	

Professora E. (5ª série) - Protocolo nº 02
 Atividade nº 02: " Uma rádio na sala de aula" Data: 20/09/99



Descrição Geral:
 Três alunos levaram para a sala de aula um aparelho de som e vários CD's. Colocaram carteiras e cadeiras para acomodarem-se à frente dos outros alunos, sentados em fileiras, pois iriam apresentar um programa de rádio.
 Um aluno iniciou o trabalho, lendo uma anedota, previamente anotada num roteiro/ programação. Após a leitura, um ajudante colocava uma música, acompanhada pela classe toda (*foto*). Foram feitas leituras de adivinhas, "recados do coração", entre outras, por dois integrantes do grupo.
 A professora assistia à apresentação sentada ao lado do grupo e a classe participante, muitas vezes, ria das leituras feitas (intencionalmente elaboradas pelos dois locutores).
 Após a apresentação, a professora perguntou para os alunos se tinham alguma crítica a fazer e os mesmos disseram que os locutores deviam ter decorado as falas, que as músicas foram cortadas, etc. A professora esperou todos falarem e quando terminaram, justificou que as músicas foram cortadas porque ela havia pedido aos meninos, em função da duração da aula. Procurou finalizar os comentários, dizendo:
 P: *"Vocês que ouvem rádio todos os dias... É assim?"*
 A: *"É!"*
 P: *"Então, o que faltou foi notícia, mas o resto tá tudo bem. Foi legal!"*

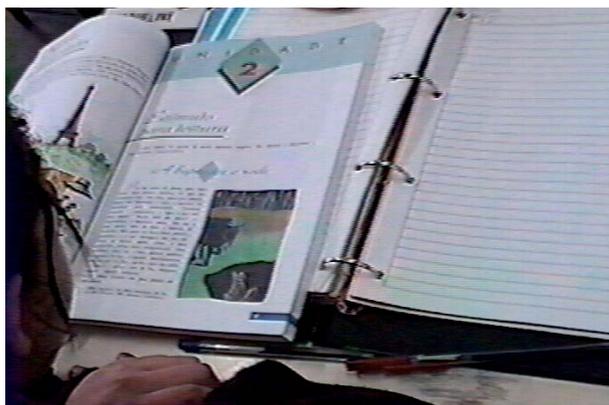
<p>Material Textual: Os textos lidos pelos alunos eram de sua autoria, representando suas vivências e impressões do meio que os cerca. Deste modo, a atividade foi caracterizada como significativa, isto é, referente às práticas sociais concretas da leitura.</p> <p>Além deste aspecto, puderam refletir sobre um aprimoramento de sua performance oral e organizacional, através dos comentários dos outros alunos e da professora.</p>
<p>Comentários: Os alunos levaram músicas de "Gabriel, o pensador", "Leandro e Leonardo", "Só pra contrariar", entre outras. Filmei essa atividade por mera coincidência, pois estava esperando a professora do lado de fora da sala onde se encontrava. Estava quase na hora do sinal para a aula que iria gravar, quando resolvi bater à porta e a professora convidou-me para esperá-la sentada. Ao assistir esse final da aula, fiz-lhe um sinal, pedindo autorização para filmar.</p>

Autoscopia - Data: 20/10/99

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da profª.
1. Essa atividade da rádio na sala de aula, você achou que não era importante pra eu filmar, você se lembra disso? Por que você supôs que não era importante pra essa pesquisa?	<ul style="list-style-type: none"> "Porque o objetivo não era leitura, não é? Não incluía leitura. Incluía a criatividade, a expressão corporal, tudo... Mas depois, no fim teve a leitura, então..."
2. (...)Eu queria saber como funciona esse tipo de atividade, como você cria e sobre a auto - organização dos grupos.	<ul style="list-style-type: none"> "Eu coloco o tema, por exemplo, 'a expressão corporal', então eles tem que fazer um teatro, ou gravar alguma coisa, apresentar um programa, eles é quem sabem(...) Então, eles é que têm que formarem os grupos que querem, formarem os textos... É por conta deles. Ai eles tiram opinião, se tá bom ou se não tá; eles vêm perguntar; se dá problema com alguém do grupo, eles tiram... Eles fazem tudo!"
3. Cada grupo tinha uma apresentação pra fazer e só.	<ul style="list-style-type: none"> É. E além disso, eu acho que perde a graça, eles vão querer imitar; eu acho que já não vai ser deles, né? Eu acho que o limite deve ser este."
4. Por que ela surgiu? Por que você achou que valia a pena?	<ul style="list-style-type: none"> "Porque no planejamento tem teatro (...) Só que teatro fica muito limitado, eles ficam perdidos, então, se você falar que eles podem apresentar aquilo que quiserem apresentar, fica mais fácil e no fim acaba sendo um teatro de qualquer jeito, entendeu? Esses apresentaram um programa de rádio, mas foram os únicos. Todos apresentaram alguma coisa de interpretação: televisão, inventaram teatrinho. "
5. Você nunca sabe o que eles vão propor na hora? Fica sabendo com o restante da classe?	<ul style="list-style-type: none"> "É. Ou então, às vezes, eles vêm perguntar, uma semana antes: 'A gente vai fazer tal coisa. Você acha que fica legal? (...)'"
6. Como é feita a avaliação?	<ul style="list-style-type: none"> "Por exemplo, o primeiro grupo sempre é mais preso, então fazemos a crítica. Você viu que tem a

<p>7. Como você define seu papel na atividade?</p> <p>8. A atividade estava no planejamento, mas esse modo de fazer foi você quem criou, não é? Quais critérios você utilizou? Como foi acontecendo a atividade?</p>	<p><i>crítica depois? Ai, através da crítica, eles melhoram... Não ficam cem por cento, mas você percebe que melhoram. O último grupo, por exemplo, já não tem muita crítica a fazer! A avaliação vai sendo feita nessa medida(...)"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>"De orientadora, pode ser... Na crítica, às vezes, eu nem dou muito a minha opinião, mas eu ajudo (...) A minha participação é pouca, na verdade. Eles é que fazem quase tudo. A única coisa é que pedem opinião, porque têm medo de fazer alguma coisa que não agrada a mim. Então eu falo: 'Vocês não têm que me agradar. Têm que agradar ao público', não é? (...) Tem grupo que não vem perguntar nada! (...) Eu não tenho participação nenhuma, a não ser na hora da crítica</i> <i>"Eu imaginei primeiro aquilo que eu falei pra você: limitar ao teatro não iria dar certo. Então, eu conversei com a T. (outra professora de Língua Portuguesa) e ela fez primeiro pra ver se ia dar certo nas 8^{as}, no ano passado. Ai, ela falou pra mim: 'Pode fazer que dá certo!' Ai, eu comecei o ano passado, mas foi pouquinho. Não deu muito tempo... Esse ano a gente conversou: 'O que é que você acha? _ Ah! Eu acho isso...' Então fomos montando (...) Agora, o critério da crítica, eu não sei se a T. usa. Eu achei que melhora o grupo, por isso eu introduzi a crítica (...) Através da crítica, eles não ficam bravos (...) vão melhorar, inclusive em outros trabalhos, não só nesse (...) Eles querem dar o melhor pra que a crítica seja boa. Eu introduzi mais por causa do desenvolvimento deles, entendeu?"</i>
<p>Observações: -</p>	

Professora E. (5ª série) - Protocolo nº 03
 Atividade nº 03: " **Leitura de fábulas**" Data: 20/09/99



Descrição Geral:
 A classe leu o texto "*A baposa e o rode*" (do livro didático "*Português: leitura e expressão*". Márcia Leite e Cristina Bassi. Atual Editora, PNLD/ MEC), inicialmente em silêncio, a pedido da professora (foto).
 Depois desta leitura feita pelos alunos, a professora, à frente da sala (organizada em fileiras), leu em voz alta um trecho que antecedia a fábula:

<p>P: "O texto abaixo foi escrito de modo bastante..." A: "... original." (lendo também) P: "O seu desafio é descobrir o segredo para compreendê-lo (interrompeu a leitura). Certo? Alguém conseguiu descobrir sobre o que fala o texto?" A1: "Não!" P: "De quem está falando?" A2: "Do bode e da raposa." P: "Isso, mas o texto é complicado. Alguém descobriu o segredo do texto?" A3: "Parece italiano." A: inc. P: "Quem conseguiu entender, sinceramente, um pouco do texto, levante a mão!" (poucos levantam) P: "Quem não conseguiu entender nada?" P: "Quem entendeu pode ajudar quem não entendeu?" A: "Mais ou menos." P: "Então, vamos ler a primeira frase(...)"</p> <p>Enquanto uma criança lia, o restante da classe ia tentando decifrar, com a ajuda da professora. Quando ficavam em dúvida entre possíveis significados, a professora resgatava o contexto (enredo) da fábula. Muitos alunos sugeriam o significado dos trechos, mas nem sempre estavam corretos e para encorajar o descobrimento do sentido do texto, a professora disse: P: "Pessoal, esta linguagem é a mesma que vocês usam para escrever em diário, não é? Vocês não escrevem em código?" A: inc. P: Algumas palavras a gente não conseguii, mas deu pra entender que a raposa caiu no poço e o bode viu que ela estava em apuros, tentou ajudá-la e caiu no poço também? A: "Deu!" P: "Nós temos uma outra fábula, só que ela está em..." A1: "...rima." A2: "versos?" P: "Isso." P e A: "O rabo da raposa." P: "Alguém gostaria de ler?"</p> <p>Uma aluna fez a leitura, enquanto a classe acompanhava o texto em silêncio, e a professora perguntou: P: "Que diferenças vocês encontraram?" A: "Lá é o bode aqui é o lobo." P: "Isso, mas a situação em que ela (a raposa) está é diferente... O que mais?" A: inc. P: "Aqui a raposa pede ajuda por quê?" A: "Porque o rabo dela estava preso." P: "OK."</p> <p>Material Textual: A primeira fábula, "'A baposa e o rode", foi de difícil leitura, pois as letras iniciais de palavras próximas eram trocadas, assim como raposa bode, tornaram-se baposa e rode. Contudo, o texto era coeso e coerente e despertou um certo interesse no que diz respeito à decifração do código utilizado pelo autor e em relação inclusive ao segundo texto, de leitura mais imediata, porém não menos importante quanto à forma de linguagem utilizada, qual seja, a poética.</p> <p>Comentários: Durante a tentativa de leitura da primeira fábula, a classe e a professora riam quando não conseguiam entender o significado do trecho. Todos os alunos participavam animados. A conversa iria seguir, mas aula foi finalizada com o barulho do sinal.</p>	
Autoscopia - Data: 25/10/99	
Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da profª.
1. Você me disse que eles não gostam muito de trabalhar com o livro sempre, enjoam, reclamam e que você tem dificuldade, porque em alguns pontos do livro tem dúvidas: 'Será que é assim que eu devo	

<p>trabalhar?' ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "...Será que é assim que vai ajudá-los, não é? Por exemplo: tem o texto depois vem as perguntinhas, entendeu? Se realmente eles vão ter que ficar escrevendo as respostas ou se a gente conversar é mais prático, aí eu acabo conversando. Então, se alguém pega o caderno dos alunos de 5ª série, dificilmente ele vai encontrar 'Texto/ Interpretação de texto'. Não que eu não tenha feito interpretação, mas é oral, um dando opinião aqui e outro ali. Eu não sei se nessa parte estou certa ou não (...) Eles falando que a aula passa sem a gente perceber, mas ao mesmo tempo, será que eu não tô deixando aquele aluno que não gosta de falar (...) Será que ele não gostaria de ter escrito alguma coisa?"
<p>2 Mas você acabou mudando em função do quê? Achou que não funcionava...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Eu achava que era uma coisa muito cansativa, uma aula muito chata, você entendeu? Depois aquele negócio, a correção: vai na lousa, corrige, sempre a mesma coisa... E no fim eu não estava vendo se eles estavam, realmente, participando ou se estavam escrevendo de qualquer jeito, porque eu não tenho como corrigir caderno um por um. Às vezes, eu pegava o caderno e via que a correção não tinha nada a ver com aquilo que a gente tinha feito..."
<p>3 Então, através da participação verbal, você conseguia ver?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Ah! É, porque um falou, o outro falou e quem não falou não tinha lido o texto (...) Então eu acho que dá pra ver melhor, não sei...Por outro lado a escrita deles fica..."
<p>4 Você não segue a ordem do livro, não é?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Não. Eu pego alguma coisa que dá pra aproveitar. A fábula era interessante, o autor tinha usado uma linguagem que eles gostavam que era a linguagem de descobrir as coisas..."
<p>5 Foi assim que você escolheu o texto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Foi. A linguagem do texto estava de acordo com eles: as meninas gostam de escrever através de código, os meninos gostam de descobrir o código que as meninas escreveram. É sempre assim: um rouba a agenda do outro pra tentar descobrir o código. Então, eu achei que o código ali foi interessante. Aí entra a explicação da fábula, uma história."
<p>6 Você "intercalou" alguma coisa diferente da seqüência do livro?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "É, eu passei pra eles aquele trabalho com o xerox da fábula (vide Atividade 04 da mesma professora)..."
<p>7 Foi segmento, porque você supôs que estava faltando algo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Foi e ficou superlegal (...) Eles gostaram muito (...)"
<p>8 Quando você escolheu essa fábula, foi em função de</p>	

<p>quais critérios? Um texto "bom", pra você, tem que ter o quê, já que não segue os textos do livro didático, consecutivamente ?</p>	
<p>9 É... É por que você quer despertar o gosto pela leitura? É isso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"De acordo com a linguagem que eles gostam (...), do vocabulário (...) textos que são gostosos de ler... É isso que você quer saber, não é?(...)"</i>
<p>10 E são textos de que jeito?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É isso. Por que tem texto que chega na metade, eles não querem ler mais..."</i>
<p>11 Ah!...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Textos sem sentido."</i>
<p>12 Você participou da escolha desse livro didático que a escola possui? O que você acha dele?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Assuntos que não interessam a eles (...) Não falam sobre atualidade, sobre informação nenhuma, não tinha nada de interessante, um conteúdo ... Uma redação comum. Não fazia sentido pra eles. Então, a linguagem do texto tem que estar de acordo com aquilo que eles gostam (...) A gente tem que usar um texto que chame a atenção da maioria"</i>
<p>13 Quanto ao desempenho deles, como você compara o trabalho feito com os textos do livro (já selecionados por você) em relação aos textos de revistas, jornais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Não participei. Eu acho um livro 'fraco': textos que não interessam a eles, gramática muito extensa, detalhes de gramática (...) Eu uso o livro dependendo do assunto; se for prático pra mim. Se eu tiver que tirar xerox pra classe inteira e tem um texto bom no livro, vamos ao livro!(...)"</i>
<p>14 Você vai adaptando o livro à classe... É isso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"(...) Eles gostam de atividades diferentes, então se eu apareço com o livro na sala, eu vejo que eles desanimam um pouco, entendeu? Do que se eu trouxer um monte de revistas (...) Eu noto uma diferença. Não que seja grande... Mas tem diferença!(...) Já os levei pra fora, pra todo mundo ler (...) Foi ótimo. Então, achei que foi mais lucrativo do que dentro da sala de aula... A atividade dá uma diferença (...)"</i>
<p>15 O que falta no livro?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"(...) Se eu quisesse trabalhar o ano todo só com o livro, eu estaria cumprindo com o meu planejamento. Lá tem 'tudo': texto, interpretação de texto, redação... Só que eu acho que se fosse livro, do começo ao fim, os alunos já teriam se acomodado bastante."</i>
<p>16 É aquela seqüência de atividades proposta no livro, não?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Todos os livros didáticos, eu acho que acomodam os alunos (...)Em qualquer livro, sempre há falhas. Se você entregar o livro nas mãos dos alunos, todos os dias, eles vão ficar alunos 'costumeiros', aqueles alunos acomodados e no dia em que você pedir pra fazer um teatro, eles vão achar um 'bicho-de-sete-cabeças!'"</i>
<p>17 Você tinha me dito que não lia a revista Veja e acabou gostando de ler, em função das atividades que propunha aos alunos... E qual tipo de atividade, de material, te motiva mais a trabalhar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É sempre a mesma. Se eu chegar a propor algo diferente, eles vão pensar que eu estou errada! O livro não está assim, não é? Fica tudo à mercê do livro..."</i> • <i>"Interpretação de textos e dramatização! Se eu</i>

pudesse eu trabalharia com a dramatização o ano inteiro... Talvez nem seja por que eu goste mais, mas porque eu vejo que eles gostam muito! (...) Na hora eles já vão montando os grupos, trabalhando. É gostoso isso, né? Interpretação diferente de textos! (...) Sabe o que acontece, é uma aula 'bagunçada', vamos colocar assim... Eu gosto de todo mundo em grupo, pedindo opinião pro outro, eles me chamam aqui, ali... Mas a gramática, ainda, tá meio chata as aulas, sabe? Eu ainda não encontrei um 'método'. Desmotiva...Daqui a pouco eu vou dar uma mudada pra ver se anima mais!"(risos)

Observações: A professora fez o comentário sobre as dificuldades dela em relação à forma de trabalho proposta pelo livro didático, durante a apresentação das imagens. Assim, inicio a autoscopia com estes posicionamentos dela.

Professora E. (5ª série) - Protocolo nº 04

Atividade nº 04: "Leitura e dramatização de fábulas" Data: 20/09/99



Descrição Geral:

A classe foi dividida, pela professora, em grupos (de mais ou menos seis alunos). Cada um desses grupos, organizou-se em círculos, tendo duas cópias de fábulas distintas, pedidas previamente pela professora. Encontravam-se entre eles as seguintes cópias: "A reunião geral dos ratos", "Vênus e a gata", "O gato e o galo", "A coruja e a águia", "O ratinho da cidade e o ratinho do campo", "A gralha vaidosa", "O leão apaixonado", "A queixa do pavão", "A cigarra e as formigas", entre outras.

A professora iniciou o trabalho:

P: "Cada um dos grupos tem duas fábulas diferentes dos demais. Se tiver igual, não tem problema. Cada aluno do grupo vai ler a sua fábula para o restante. No final, assim, vocês acham duas fábulas ótimas e aí vão dramatizá-las.

Por exemplo, a fulana vai ler a fábula dela: 'O leopardo e a raposa'. Aí, vocês escolhem as melhores (...) Não tem problema porque são textos pequenos, com dois personagens. Vocês fazem, então, um narrador e duas personagens, num grupo de três. Então, em cada grupo são dois textos. Pode ser?"

A: "Pode!"

P: "Vou contar até três pra gente começar (...)"

Assim, o membro do grupo que tivesse a cópia, lia para o restante dos integrantes. Ali, decidiam, por conta própria, quem era quem na dramatização, discutiam qual a melhor fábula para apresentar, liam novamente o texto e tentavam persuadir os colegas para que elegessem determinada fábula (foto à esquerda).

A professora passava pelos grupos, ajudando-os a montar as falas das personagens, do narrador, etc. Alguns alunos escreviam roteiros com as falas, levantavam das cadeiras para ensaiar (foto à direita) e conversavam sobre possibilidades de apresentação que seria em outro dia.

P: "Nossa a aula acabou!"

A: "Ah..."

P: "Foi legal?"

A: "Foi!"

P: "Na próxima aula a gente termina."

Como não pude comparecer no dia da apresentação, a professora contou-me que havia achado as dramatizações muito boas e estava satisfeita com o resultado.

Material Textual:

As fábulas foram escolhidas por alguns membros do grupo (que haviam ido à biblioteca da escola, em outro período, para fazer as cópias). Assim, já haviam de certa forma seduzido tais integrantes que, empolgados, pela leitura, promoviam o texto para apresentação do grupo aos outros.

Trata-se, portanto, de um material indicado pela professora, mas escolhido a dedo por esses alunos e divulgado com entusiasmo pelos mesmos, o que mostra um certo encanto pelo conteúdo "fantástico" dos textos, dinamizando a leitura na sala de aula, em todos os seus aspectos.

Comentários:

Achei a classe extremamente envolvida na atividade proposta e a professora mostrou-se muito cuidadosa em ajudar a todos, pois estava entusiasmada também com o desempenho dos alunos.

Autoscopia - Data: 25/10/99

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da profª.
1. Como você selecionou esses textos? O que havia de interessante neles?	<ul style="list-style-type: none">• <i>"As mensagens, mas alguns textos não teve como eu selecionar, porque foram eles que trouxeram(...) A única coisa que eu fiz, foi ir até a biblioteca e pegar os tipos de fábulas e os autores(...) E separei os livros(...) Aí eles iam e escolhiam os textos que queriam. Alguns textos eu mesma tirei xerox, porque eu sabia que teria aluno que não iria trazer...Mas foi do livro que estava na biblioteca, também(...) Eles escolheram e eu dei o voto da 'moral', aí a seleção foi através disso, para quem quis... Quem achou melhor escolher através do título ou do texto, eu não tive como falar nada... Mas só pelos autores (La Fontaine, Monteiro Lobato, etc.) a gente sabe que são textos legais. São autores tradicionais (...)"</i>
2. (...) Por que você decidiu propor a dramatização?	<ul style="list-style-type: none">• <i>"Pra gravar mais...Por que só leitura, eles iam ler e acabar por ali mesmo e só pelo fato de ter que ler, apresentar, grava mais o que é uma fábula (...)"</i>
3. Então, o objetivo do trabalho todo foi a memorização...	<ul style="list-style-type: none">• <i>"Foi também a expressão corporal (...) E foi muito bom. Eu acho que foi muito melhor do que o trabalho que eles apresentaram todo programadinho..... Eles não se incomodavam em se jogar no chão, fingir de rato, sabe? O pessoal saiu todo sujo daqui! Mas foi muito legal..."</i>
4. Tem alguma coisa que você pretende mudar: acrescentar ou tirar, na atividade?	<ul style="list-style-type: none">• <i>" Eu acho que foi bom... Pode ser que daqui pra frente eu aperfeiçoe, mas não sei de que jeito. Esse ano eu fiquei contente com o trabalho da fábula (...) Eu não sei se foi porque foi uma coisa de última hora ou se foi porque eles gostaram de fazer, mas foi um trabalho em que eu me realizei... Eu nunca tinha feito. Eu sempre passava na lousa o texto da fábula e interpretação do texto, mas eu falei pra você que eu queria mudar isso. Aí surgiu a idéia... E</i>

<p>5. Qual livro?</p> <p>6. Foi num livro didático?</p>	<p><i>acho que eu li também num livro (não sei se foi essa ou a do conto), sugerindo que se fizesse assim. Eu tentei e deu certo!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>"No livro que eles tinham. Eu acho que naquele próprio livro tinha... Foi esse (...)Mas a gente sempre tem medo de fazer as coisas, né? (...)Às vezes, tem reclamação de som alto, essas coisas... Então, a gente tem medo."</i> <i>"Foi (...)E eu gostei (risos)."</i>
---	---

Observações: A professora desenvolveu também, junto à classe, atividades com contos-de-fada (através do livro didático), mas não achou que as crianças tivessem gostado da proposta, como no caso da dramatização de fábulas. Segundo ela, a dramatização desses contos era mais difícil de ser montada pelos próprios alunos, então o trabalho acabou tomando outros rumos. Disse-me que tentaria modificar suas propostas para o próximo ano, mas ainda não sabia, exatamente, o que seria alterado.

Professora E. (5ª série) - Protocolo nº 05
 Atividade nº 05: "Leitura de livros e gibis" Data: 10/09/99



Descrição Geral:
 A professora instruiu os alunos, sentados em fileiras, para que começassem a leitura dos livros (retirados em outra ocasião da biblioteca). Caso não tivessem pego algum livro, podiam pegar gibis (disponíveis numa caixa sobre a mesa da professa, à frente da sala). Quando cansassem, deveriam ficar à vontade para interromper a leitura e sair um pouco do ambiente, para depois retornar à atividade.
 Os alunos iniciaram a leitura e poucos recorreram à caixa de gibis, pois haviam pego um livro com antecedência (foto). O silêncio era quase absoluto e apenas dois alunos sentavam em parrelha. A professora também lia um livro.
 As crianças haviam pego diferentes livros e mantiveram-se na classe durante todo o tempo da aula, lendo atentamente.

Material Textual:
 Os livros foram pegos pelos próprios alunos, o que - de alguma maneira - os direcionou à uma leitura mais motivada. Além desse aspecto, havia, numa "visão panorâmica", mais livros infanto-juvenis, o que caracteriza uma certa correlação entre a tipologia textual e a faixa etária da classe.
 Como os títulos eram diferentes, podiam trocar informações com os colegas de sala, fazendo circular as referências da obra, informalmente, gerando o possível interesse pela leitura.

Comentários:

Apenas os alunos sentados em dupla comentavam, durante a aula, acerca das leituras feitas, figuras encontradas, etc.

A professora fez a (re)validação de empréstimo dos livros nesta mesma aula, chamando um aluno por vez em sua mesa. Mesmo assim, ainda teve tempo para fazer a leitura de uma obra semelhante a de uma aluna, o que gerou um diálogo entre ambas, logo no início da filmagem.

Autoscopia - Data: 27 /10/99

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da prof ^a .
<p>1. Quais são os motivos que a levaram a achar que essa aula é importante e mesmo sendo "comum", é difícil vermos freqüentemente em escolas, porque é um momento em que se tem a impressão de que está "tudo solto", como você mesma tinha comentado comigo na entrevista... Você tinha essa impressão quando ingressou no Estado, não é? (...) Essa "aula de leitura" te dava a impressão da falta controle da situação, como se não estivesse ali... Como você "ousou" fazer isso?</p> <p>2. E como é feita a escolha do livro, por eles? Você sugere?</p> <p>3. Eles vão em outro horário ao da aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Foi por causa de uma coordenadora de outra escola (...) Ela passou o projeto pra eu fazer com o supletivo. Aí eu falei pra ela: 'Esse projeto é bom pra crianças'. Então, ela falou: 'Esse projeto é pra qualquer série, desde que você tenha o material em mãos.' E o projeto, realmente, era assim: a gente trazer o livro. Mas aqui na escola tem a biblioteca, tem o processo da carteirinha, - a maioria dos alunos tem - e a caixa de livros meus não estava dando muito certo, porque os alunos não devolviam os livros e eu não tinha um livro (para todos os alunos)..</i> <i>O projeto começou assim: a gente faria uma campanha entre os alunos. Esse projeto foi passado pra todos os professores de Português. Eu trouxe de lá todos os objetivos, tudo pronto (...) Então a gente faria uma campanha... Quem tivesse livros velhos (...) mas só que não deu muito certo, porque como tem biblioteca, os pais acharam que a gente tivesse querendo os livros e começou aquele 'rolo' todo (...) Eu fiz a minha caixinha de livros. A escola tinha alguns velhos, me deu... Mas, eu achei pouco, então eu dei idéia: 'Então, todo mundo tem que ter!' Quem não tinha dinheiro pra fazer a carteirinha, eu conversei com a diretora e ela permitiu que eu desse a carteirinha.</i> <i>Então, agora só não tem aquele aluno que, realmente, não tá a fim! Todos têm que ter. Aí deu certo por causa disso, entendeu? A aula era feita a cada quinze dias. Aí eu achei que alguns estavam perdendo o interesse e faço uma vez por mês só... Alguns reclamam que tem pouco e outros continuam reclamando que acham que é muito! Mas, é assim..."</i> • <i>"Alguns pedem opinião: 'Qual livro a senhora já leu, gostou?' A gente fala e eles vão lá e pegam, lêem..."</i>

<p>4. No período de aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"(...) Era outra confusão... Porque a hora que desse na cabeça, eles pediam para os professores e iam. Todos os professores 'deram contra'; foi uma briga danada no H.T.P. (reuniões pedagógicas). Até tive que interferir (...) Então, a M. (diretora) estipulou um dia por semana (inc.) e isso prejudicou bastante!</i> <i>Eu estava até conversando com a N. (funcionária da biblioteca) e ela falou que muitos alunos que liam bastante, estão lendo pouco, porque é uma vez só por semana e eles ficaram desestimulados."</i>
<p>5. E você já chegou a interferir na escolha de livro deles?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No período de aula, nas aulas de Português, de preferência. Se não tiver aula minha, por exemplo, outro professor não deixa! (...) Eu percebi que o pessoal diminui bastante a leitura, por causa das dificuldades (...) No dia da minha aula, às vezes, não é dia deles descerem pra biblioteca, então prejudicou bastante. Mas 'tá rolando'..."</i>
<p>6. Mas por que você acha que ela tem essa vontade de dizer que está lendo muito?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu não interfeiri, mas eu dei uma opinião: 'Você gosta mesmo desse tipo de livro?' ' - Ah! Eu gosto...' (...)</i> <i>Mas tem uma menina, por exemplo, que pega um monte de livros só pra ver anotado no caderninho. Acho que ela não está lendo nenhum (...)"</i>
<p>7. Ah! Ok...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Por causa da competição, entendeu? Cada bimestre eu falo uma coisa: 'Quem ler mais vai ganhar dois pontos..."</i> • <i>Mas eu acho que eu errei nessa parte 'de quem lê mais'... Eu descobri esse bimestre que fiz a competição de marcar o nome na cartolina e colocar aqui no pátio. Eu fiz isso. Coloquei: 'PARABÉNS AOS MAIORES LEITORES DA 5ª A', (inc.) nome e quantos livros leu.</i> <i>Algumas eu vejo que lêem mesmo, tanto que elas fazem questão de vir contar a história pra mim. E outras(...) Teve um aluno que chegou pra mim e falou: 'É... Eu peguei só dois, mas eu li. Ela pegou dez, mas pergunta a história pra ver se ela sabe...' Então, foi uma falha minha. Vou mudar...Já imaginei: vou deixar livre, não vou dar ponto, não vou dar nada (...)"</i>
<p>8. E de tudo isso, o que você concluiu? Foi uma idéia da sua coordenadora, da outra escola, mas o que ficou pra você?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"A experiência foi boa, interessante. Eu nunca tinha feito... Eu achava que a minha classe ia virar uma bagunça que a metade da classe não ia ter livro, mas pelo contrário (...)"</i>

Observações: Achei interessante a declaração da professora, em relação às suas possíveis falhas. Pareceu-me bastante preocupada com o rumo dessas aulas e várias vezes veio conversar comigo "in off" sobre os textos que estava usando nas salas, os motivos que determinavam a escolha do material, etc.

Na verdade, a professora E. queria trocar idéias, queria falar sobre suas angústias e satisfações, pensadas em sua própria casa, discutidas com o marido muitas vezes e trazidas para a sala de aula, assim como para o momento da autoscopia.

Professora M. (8ª série) - Protocolo nº 01

Atividade nº 01: " **Leitura e produção de textos a partir de um poema**" Data: 17/11/99



Descrição Geral:

A professora distribuiu para os alunos (em grupos) algumas cópias do texto de Mário Quintana " *Família desencontrada*" e o leu para eles.

A classe ouviu, atentamente, a leitura feita e os comentários da professora sobre o estilo do autor, em alguns segmentos do texto que discorria sobre as estações do ano:

P: "É um texto usando personificação... Vocês vão fazer a mesma coisa com um desses temas aqui: *doze meses do ano, sete dias da semana, sete notas musicais, sete cores do arco-íris, quatro pontos cardeais... Escolha um tema e produza um texto igual a esse. Vocês vão fazendo associação: 'Janeiro... O que lhe vem à cabeça? Fevereiro...'* Faça uma associação, assim como ele fez. Aqui ele associou o verão com o calor (inc.), primavera com a liberdade das flores (...)"

A: (inc.)

P: "Vocês não vão produzir um texto por produzir. Vão apresentar para a sala."

Enquanto alguns grupos iniciaram a discussão para a produção escrita, outros leram o texto novamente antes de escreverem (*foto*) e a professora acompanhava o desenvolvimento das produções, lendo-as e discutindo com os alunos.

A classe estava bastante empenhada na realização da atividade e houve a criação de vários textos interessantes, como esse, por exemplo:

"Os sete dias da semana

*De manhãzinha olho no calendário,
lá está ela
A Segunda-feira é o chumbo
Que desanima todo mundo.*

*A Terça-feira é a disposição
Que nos dá um belo empurrão
No serviço, na escola
E em toda profissão.*

*A Quarta-feira é o meio de tudo
Meio preguiça, meio disposição
É o dia de colocar tudo em ordem
Dia de organização.*

*Quinta-feira é um dia chato
 Não tem nada na televisão
 Dia de dormir mais cedo
 E se preparar para uma nova missão.*

*Sexta-feira, só faxina
 Dia de limpar a pia
 O serviço vem em dobro
 Casa, escola, vassoura e rodo.*

*Sábado, só brincadeira
 Levantar cedo e ir pra feira
 Comprar pastel e abacaxi
 Para a próxima semana que está por vir.*

*Domingo é sempre assim
 E quem não está acostumado
 É dia de descanso
 De ver Programa Sílvio Santos."*

Material Textual:

Não sendo necessário me ater nos méritos da qualidade textual dessa produção de Mário Quintana, destaco a abertura do espaço de criação escrita dado aos alunos, mesmo sendo a partir de pré-estabelecimentos temáticos. Contudo, não observei um aprofundamento reflexivo, ou discussões específicas, em relação às idéias surgidas através da leitura do "texto-referência" do autor citado.

Comentários:

Considerando que o espaço dedicado à leitura esteve ligado, durante toda a atividade, à produção escrita, caracterizei a mesma como "mista", para sua seleção nesta pesquisa, o que não diminui sua importância no âmbito dos trabalhos com leitura.

Não assisti à apresentação dos trabalhos dos alunos, pois seria em outro dia. Apenas observei algumas produções prontas, nesta mesma aula.

Como já havia tentado observar as atividades de uma outra classe de 8ª série, achei esta turma mais acolhedora, em relação à filmagem da sala de aula e à pesquisa de modo geral. A professora também pareceu-me tranqüila em relação à filmagem.

Autoscopia - Data:02/12/99

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da profª.
<p>1. Em função de quais critérios você selecionou o texto?</p> <p>2. Ok. Eu gostaria que você explicasse as etapas que foi propondo aos alunos.</p> <p>3. (...) E de onde você retirou esse material pra fazer a cópia? Eles não têm livro? Como funciona?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "(...)Pra reforçar um conteúdo já estudado." • <i>Eu fiz a leitura... Pedi pra que fizessem uma nova leitura e que percebessem que o texto era descritivo e inteirinho personificado e que eles fizessem igual... Então, o texto era mais um modelo, uma base pra que eles produzissem um outro igual, entendeu?"</i> • <i>"Eu não tenho trabalhado com livro didático, mesmo porque, eu não sei se foi falha minha ou não, mas esse ano eu me preocupei mais com a parte da defasagem deles...Por causa dos vestibulinho. Então, tudo que eu dava era pensando no vestibulinho. E os textos - como não tem livro e o livro que tem aí eu não gostei muito (eu acho que os textos não estão muito de</i>

<p>4. Por isso você acha que os textos desses livros não estão de acordo... É com a realidade lá fora?</p> <p>5. É o caso dessa aula: você "xerocou" de um livro seu...</p> <p>6. E você acha que tem algum tipo de prejuízo, pelo fato de você não trabalhar com os textos originais, com esses livros (...)?</p> <p>7. E os livros paradidáticos? Você trabalha com fragmentos, xerox também?</p> <p>8. A leitura, nas suas aulas, vem sendo sempre atrelada à produção de texto? Porque você está preocupada com o vestibulinho, não é? E a redação tem um peso grande... Como é?</p> <p>9. Isso não escapa à leitura da revista Veja, por exemplo?</p>	<p><i>acordo, entendeu?), então, eu trabalhava sempre a revista... toda a sexta-feira a gente lia (foi aquela aula filmada). Eles falavam pra mim o que achavam de interessante na revista... O jornal também eu tenho trabalhado bastante, mais pra estar por dentro das atualidades, porque no vestibulinho eles cobram temas atuais (...) e por ser uma leitura diversificada também, né?"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"É...Eu acho... Eu até procurei trabalhar com um livro, mas como não tinha um número suficiente pra todo mundo, dificultava. Então, eu acho que o que atrapalha a gente fazer um bom trabalho na sala de aula, é o número excessivo de alunos... Pra eu ficar pedindo dinheiro pra fazer cópia, eu acho desagradável. (...) Quando eu achava algum texto interessante em algum livro, eu até que 'xerocava' e trazia pra sala de aula, mas não era sempre que eu podia fazer isso..."</i> • <i>"É...De um livro meu, de um material que eu trouxe da faculdade, entendeu?"</i> • <i>"Eu acho que é válido trabalhar o livro didático, sim. Inclusive, quando eu trabalho com o livro didático, eu procuro trabalhar mais a parte de textos, porque a parte de gramática é bem complexa e a gente dá à parte e acrescenta o que acha necessário. Eu acho interessante eles terem contato com o livro didático, porque por eles mesmos... Eles são curiosos, entendeu? E vão achando coisas interessantes (...) Só que o livro que veio pra nós, na escola esse ano, eu não achei válido (...) Eu procurei trabalhar o que eu achei interessante em outros livros, mais jornais, revistas..."</i> • <i>"Não. O livro paradidático é o mesmo problema,.: como não tem um único livro pra sala toda, então eu procuro fazer assim: o aluno lê o que ele quer, dentro da faixa etária dele (...) e eu faço um trabalho comum a todos. Eu tenho trabalhado a propaganda do livro(...) teatro sobre o tema dos livros(...) então eu deixo livre, porque quando a gente impõe, eu percebo que não sai uma coisa legal (...) Se ele escolhe um livro que não está na faixa etária dele, eu desconto um ponto, entendeu? Pra ele ver que tem que ler alguma coisa mais madura, de acordo com a idade."</i> • <i>"O trabalho é o seguinte: o texto é sempre seguido de uma produção de texto."</i> • <i>"É..."</i>
--	---

<p>10. Você vem fazendo isso desde a 5ª série, ou é mais na 8ª, por causa do vestibulinho?</p> <p>11. Não pode ser diferente?</p> <p>12. E, de um modo geral, como você avalia o desempenho dos alunos?</p> <p>13. Você acha que eles gostaram? (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu faço em todas as séries que eu trabalho. Eu sempre procuro o contato com o jornal e a revista (...), depois a produção. Sempre seguido de uma produção."</i> • <i>"Ah! Já ocorreu, sei lá... Uma aula pela metade quando estamos em reunião (...), uma aulinha só de leitura e pronto! Mas o objetivo das leituras de jornais e revistas, sempre vem a cobrança de uma produção, né?"</i> • <i>"Eu avalio a criatividade dos alunos. Por exemplo, na dissertação, se ele teve uma boa argumentação... E é pra isso que servem as leituras de revistas e de jornais: pra eles terem conhecimento do assunto, senão eles não conseguem desenvolver tema nenhum(...)"</i> • <i>"Eu achei, porque eles não sentiram dificuldade em fazer o trabalho, foi uma produção de texto diferente. Inclusive, até pediram pra fazer mais vezes, porque quando você pede uma dissertação é mais difícil, não é? E essa daí foi "light" (risos). Eles gostaram."</i>
<p>Observações: No início da sessão, a professora contou-me sobre um curso de especialização que estava fazendo, na área de Língua Portuguesa e que estava gostando muito.</p>	

Professora M. (8ª série) - Protocolo nº 02

Atividade nº 02: "Leitura de jornais, revistas e produção escrita" Data: 19/11/99



Descrição Geral:

Os alunos organizaram-se em duplas, enquanto a professora mostrava e distribuía (em função do gosto dos alunos) alguns exemplares de revistas (de edições diferentes) e jornais recentes, colocados também à disposição deles em sua mesa.

Todos liam (*foto*), inclusive a professora que propôs a redação de uma crítica a qualquer artigo.

Ouvia-se muitos comentários em relação às notícias: entre os próprios alunos e entre a professora e os mesmos, já que, várias vezes, "puxavam conversa" com ela a respeito das matérias exibidas nos jornais, principalmente.

As produções escritas foram entregues no final da aula, para que a professora as lesse.

Material Textual:

As reportagens lidas pelos alunos eram atuais e foram escolhidas em função do gosto das duplas, o que possibilitou comentários e produções escritas intimamente ligados à maneira de interpretação dos mesmos.

Do mesmo modo que na Atividade 01 da Professora E. (vide p. 164), além da matéria escolhida para a redação da crítica, os suportes da revista e do jornal, possibilitavam a leitura de vários textos, isto é, o contato simultâneo com a informação, o prazer em ler e o posicionamento crítico de outros sujeitos, mesmo que essa discussão não tenha sido feita com a "regência" da professora.

Comentários:

Havia um clima de muita naturalidade em relação aos alunos e à professora para a realização da atividade, evidenciando que a prática era rotineira.

Achei curioso o fato de a discussão dos artigos ficar num plano "informal" da atividade, já que havia vários focos de discussão, mas sem um direcionamento específico por parte da professora que também discutia as matérias, sem chamar a atenção da classe para uma atividade em "uníssono".

Autoscopia - Data: 02 /12/99

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da prof ^a .
1. Por que você propõe essa atividade?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É a atualidade que eu falei...E o hábito pela leitura, é lógico (...) E eles gostam, trocam idéias, mesmo comigo: 'Dona, a senhora viu?' e eu sempre falo que não, porque eu quero que eles me contem, entendeu? Tudo que eles acham diferente, vão lá na frente e contam (...)Então, eu peço algo por escrito. Eu cobro, porque tem que cobrar alguma coisa, senão ficam só na leitura... Às vezes, o aluno lê uma bobagenzinha lá e eu falo assim: 'Ah, não! Isso aqui não tá legal. Vai lá procurar uma notícia mais interessante. Tem tanta coisa boa aqui na revista', aí ele volta, faz outra.</i>
2. E é um resumo...Uma crítica?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu deixo livre também. Eu quero que eles passem pro papel o que eles leram, tá? Aí, na hora que eles vão me mostrar o caderno eu pergunto: 'Mas por que você gostou desta entrevista? O que você achou de interessante?' Aí eu questiono mais, mas o objetivo é que eles leiam, manuseiem a revista(...) e eles gostam. Desde o comecinho do ano que eu tenho essa aula, toda as sextas-feiras, e eles adoram!"</i>
3. E de onde você tirou essa idéia? Eu sei que a escola tem um projeto, mas e o seu toque pessoal?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Exatamente. Ah! Eu comecei. Pensei assim: como a gente tem que usar a revista, então eu queria pôr uma aula da semana só pra aquilo, entendeu? E como eles assinam a revista Veja, então vai cair bem.</i> <i>Aí eu não falei nada... Levei numa sexta-feira, na próxima levei de novo e eles: 'De novo, Dona?' E eu: 'De novo...' (...) Aí um dia eu falei: 'É gente.. Toda sexta-feira nossa aula vai ser de leitura' e expliquei pra eles o objetivo da aula: ler a revista... a leitura em si e estar por dentro da atualidade. Que eles fizessem um comentário no caderno e trouxessem pra mim, mas o objetivo mesmo era ler, fosse qualquer artigo. O fato de estarem manuseando, sempre vai estar aproveitando essa leitura e deu certo..."</i>
4. Você começou este ano?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Não. Eu sempre trabalhei a revista, entendeu? Mas esse negócio de tirar uma aula da semana só pra isso, foi este ano..."</i>

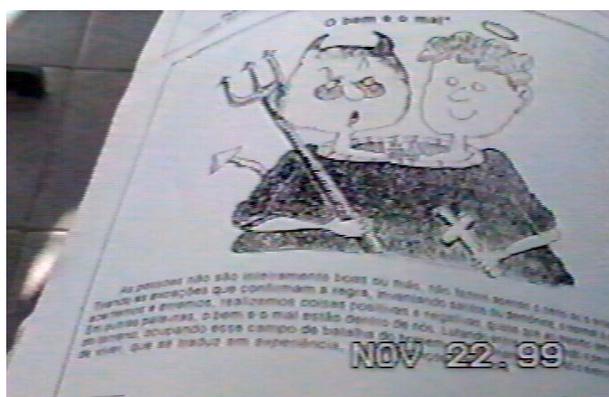
<p>5. Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Porque eu comecei e achei que deu certo! Eles demonstraram interesse e por isso eu continuei com as aulas e eles sentem falta, porque já aconteceu de não poder levar as revistas pra sala (porque tinha que terminar uma outra atividade)e eles reclamaram (...)"</i>
<p>6. Você acha que teve algum fator externo que te levou a fazer isso, a mudar? A partir de um momento, na prática com as salas de aula, você começa a achar fundamental fazer de determinada maneira... Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu pensei na atualidade, numa aula de diferente (...) Num descanso pra eles (risos) e a tirar proveito desse descanso também... Descanso de caderno, de matéria na lousa... Uma aula de leitura, de prazer!"</i>
<p>7. E teve alguém, algum fator, como um curso que te influenciou?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"É lógico... São cursos, propostas... Na proposta está que é pra gente trabalhar com jornais e revistas..."</i>
<p>8. Você acha que o que "pesou" mais foram coisas que você leu?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Também... Eu acho, porque não dá mais pra ficar no 'tradicionalzão', né? Mesmo porque a direção assina a revista e jornais que é pra gente tá trabalhando."</i>
<p>9. Quais são os resultados do trabalho com revistas e jornais, em comparação ao livro didático?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"(...) Quando a gente trabalha com um material diferente do livro didático, o aluno fica mais interessado, porque o livro didático é tão 'padrão' que quando você leva uma letra de música, uma revista, um jornal, um poema, eles gostam. Parece que a aula fica mais interessante."</i>
<p>10. Você tem percebido uma diferença, então, pela motivação dos alunos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu acho. Exatamente."</i>
<p>11. Como você organiza essas aulas? Você lê com antecedência o material?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Aí é muito variado... Se são revistas e jornais, por exemplo, a leitura parte deles, agora se é uma letra de música, eu ajudo..."</i>
<p>12. Mas se são revistas e jornais, em específico, você lê antes ou não? Porque eu vi você discutindo ali...Você aproveita a aula pra ler?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu leio (risos). Exatamente. É o que eu digo pra eles: a aula não é só pra eles, é pra mim também! É porque é o único tempo que eu tenho pra ler. Na minha casa eu não tenho tempo(...) Então, eu também adoro essa aula, porque é onde eu tenho meu tempinho pra ler."</i>
<p>13. Pois é... Eu vi você toda compenetrada (risos)...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Às vezes, eu fico até meio bronqueada que eu estou no meio de uma leitura e eles me interrompem, você entendeu? Então, é por isso que eu fico assim muito eufórica em saber o que eles vêm me contar. Eu mostro interesse, porque eu também quero saber as novidades. Então, eu acho que eles me colocam a par da atualidade</i>

<p>14. Entendi...</p>	<p>(risos) e não eu que estou sugerindo a atualidade pra eles! Eu gosto, sim! O único meio pra eu ler é nessas aulas, entende?"</p> <ul style="list-style-type: none"> • "É... É difícil, então eu uso benefício pra mim também (...)"
<p>15. Já teve espaço, nesse tipo de atividade, pra uma discussão geral sobre uma reportagem? Por exemplo, um círculo de debate, etc.?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "(...) Esse trabalho eu não fiz, justamente pelo fato que eu já te falei: o número excessivo de alunos... Eu não sei... Eu não tenho conseguido muito... Acho que tumultua, desvia o assunto... Eu não consigo muito direcionar esse tipo de trabalho."
<p>16. Você tem quarenta e cinco alunos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • " É... Eu já tentei fazer um trabalho desse tipo, mas chega num certo ponto que alguma coisa desvia a atenção, entendeu? Aí já perde o 'fio da meada' e foge dos meus objetivos, então eu tentei uma vez, não consegui e me limitei só nisso... Eu acho que se fosse um número reduzido de alunos, dava pra fazer, sim, um debate legal, uma troca de idéias, mas..."
<p>17. Essas discussões têm acontecido em outro nível? Quem tem alguma coisa pra falar, chega em você ou num colega?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "É... Eles sempre sentam em grupinhos ou em dupla."
<p>18. Mas é uma coisa mais espontânea. Você não está direcionando pra aquilo...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Não."
<p>19. Você coloca seu posicionamento se te procuram ou você fica neutra?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "(...) Respondo. Eu me coloco e, às vezes, a gente troca idéias legais!"
<p>20. Tem outra coisa que dificulta seu trabalho, além do número excessivo de alunos ou o saldo ainda é positivo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "(...) Pra mim foi satisfatório. Eu gostei do interesse que eles manifestaram pela aula (...) E eu avalio também o tipo de notícia que o aluno escolhe, se não é nenhuma bobagem..."
<p>21. Bobagem são coisas de televisão, por exemplo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "É... De artista, de fulano que largou de sicrana..."
<p>22. E futebol é bobagem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (risos) "Ai...Eu acho interessante o aluno que escolhe política... Não são todos que se interessam, né?"
<p>23. Você tem direcionado pra esses aspectos econômicos, políticos, sociais, então...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É... O objetivo é esse!"
<p>24. Mas e se acontecem esses "intermediários", como você faz?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eu peço pra fazer outra. Eu peço, pra ler, alguma coisa que realmente valha a pena! (...) Dou uma nova chance."
<p>25. E eles apresentam?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam, por causa dos 'positivos' que eu dou (...)"

Observações: Durante a mostra da filmagem, a professora disse, espontaneamente, que no início dos trabalhos com jornais, os alunos não gostavam do material: "Um dia as revistas estavam assim... 'batidas', entendeu?(...) Ai eu falei: 'Poxa! Eu vou levar o jornal' (risos). Mas eles reclamaram tanto!"

Professora M. (8ª série) - Protocolo nº 03

Atividade nº 03: "Leitura de textos e estudo de Figuras de Linguagem " Data: 22/11/99



Descrição Geral:

A professora dividiu a classe em grupos (em média com quatro alunos) e disse para lerem os textos (em cópia xerox) colados em folhas de papel sulfite que também continham questões (a serem respondidas oralmente ao restante da classe, ao final da aula) referentes às figuras de linguagem estudadas em outra ocasião.

Cada grupo recebeu dois textos que eram diferentes dos demais, assim como as questões relacionadas. Num grupo, em particular, os alunos receberam os textos "Inutilidades" de José Paulo Paes e "O bem e o mal" de Ricardo Ramos e deviam responder às seguintes questões:

1. "Qual o significado da palavra Inutilidade?"
2. No texto 2, há duas figuras de linguagem. Quais são?
3. Produzir um texto próprio, seguindo os textos estudados."

Esse grupo, assim como os demais, pediu ajuda à professora que acompanhava o trabalho dos mesmos. No grupo já referido, disse que na primeira questão ("Qual o significado da palavra Inutilidade?"), os alunos deviam refletir sobre "figura de linguagem em si".

Um aluno de cada grupo apresentou, posteriormente, o trabalho para toda a classe.

Material Textual:

No que se refere, especificamente, aos textos selecionados para o desenvolvimento da atividade, pode-se dizer que, embora coesos e coerentes, ficaram "inutilizados" em relação à produção de sentidos na proposta da professora, já que as questões eram estritamente referentes à gramática, não havendo, portanto, espaço para a problematização de questões de outra natureza.

Comentários:

Obviamente, a leitura dos textos, pelos alunos, ficou em segundo plano no decorrer da atividade. Não observei nenhum comentário dos mesmos sobre os conteúdos dos textos. Ouvi apenas diálogos voltados aos parâmetros gramaticais estipulados, ou seja, sobre a forma textual.

Autoscopia - Data: 02 /12/99

Questões feitas pela pesquisadora	Comentários da profª.
1. Quantos textos você levou pra classe, naquele dia?	<ul style="list-style-type: none"> • "Quatro" • "Isso." • "Seria pra o aluno identificar e mostrar que
2. E todos eles com figuras de linguagem...	
3. Segundo você, seria pra atrelar a leitura ao conteúdo gramatical estudado?	

<p>4. Como você selecionou esses textos? Um "bom" texto, pra você, tem que ter o quê?</p> <p>5. O texto tem que conter algum dos temas transversais? É isso?</p> <p>6. E se tiver um texto que fuja disso, embora sejam temas bem abrangentes? Como você resolve?</p> <p>7. Então a grande dificuldade (ou o grande desafio) são os temas diferentes desses?</p> <p>8. (...) Como você avalia a atividade, no que se refere especificamente à leitura? Ela é só uma ferramenta aí, pra atingir seus objetivos, os conceitos gramaticais?</p> <p>9. Eu estou te perguntando isso, porque você me disse que geralmente não faz um trabalho puramente de leitura...A leitura é um pretexto para as atividades.</p> <p>10. Eu quero saber se esta leitura te basta? A atividade é suficiente, no que se refere, especificamente, à leitura? Eu vejo que a leitura, nessa atividade, é um caminho que você usou, não é o foco...É isso? Eu posso interpretar a atividade dessa maneira?</p> <p>11. É isso que eu estou te perguntando...</p> <p>12. Eu entendi, mas eu me referia a essa atividade: a leitura é uma ferramenta!</p> <p>13. E você sempre trabalha gramática assim?</p> <p>14. E você já deixou de usar um texto porque ele não era</p>	<p><i>entendeu o conteúdo."</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Se ele é direcionado à gramática, tem que ter o conteúdo que estão estudando (...) Agora, se é um texto pra interpretação, pra uma produção de texto, a gente procura um texto que esteja dentro dos Parâmetros, né? (...)"</i> • <i>"É (...)"</i> • <i>"Eu procuro um texto que seja do mundo deles, com a adolescência, porque se não tiver nada a ver, eles ficam desinteressados (...)"</i> • <i>"É..."</i> • <i>"Não considero um trabalho específico de leitura (...)"</i> • <i>"É, quando eu dou a gramática..."</i> • <i>"Eu acho que não... Eu acho que o objetivo não é só a gramática. A partir do momento em que ele está vendo textos diferentes, alguma coisa de proveito ele está tirando daquela leitura (...) Agora, esse trabalho, eu questionei só a gramática... Mas com outros textos a gente parte pra interpretação, depois que eu acrescento questões de gramática, você entendeu? Esse foi puramente de gramática. Eu não entrei na parte de interpretação, né?"</i> • <i>"Isso... Eu não entrei na parte de interpretação, eu não pedi uma produção de texto, mas eu tenho feito trabalhos assim (...)"</i> • <i>"Foi só nessa atividade(...) Exatamente uma ferramenta."</i> • <i>"A gramática, eu trabalho bem mesclado. Eu não sei, não me ensinaram a trabalhar a gramática diretamente dentro do texto. Primeiro, eu faço meus conceitos, eu trabalho os meus exercícios soltos. Depois que o aluno aprendeu, aí a gente parte para o texto. Aí eu acho mais fácil trabalhar dentro do texto, mas diretamente não (...)"</i>
---	--

<p>condizente com os conteúdos gramaticais a serem estudados?</p> <p>15. Você mudou esse seu "jeito de fazer", em relação ao início de sua carreira?</p> <p>16. E você acha que uma mudança está no fato de você (embora tenha dificuldade em iniciar a atividade com o texto) introduzir o texto nesse trabalho gramatical?(...) O que te faz pensar que está fazendo diferente da maneira que fazia? Qual é o "divisor de águas" nesse tipo de atividade?</p> <p>17. Entre os alunos? Você não abria muito a aula pra discussão? É isso?</p> <p>18. E o desempenho dos alunos? Você me disse, no início, que a classe estava desmotivada (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Eu sempre procuro um texto que tenha o que eu estou trabalhando. Eu procuro de alguma forma: em jornais, revistas (...) Sempre acrescentando, depois do conteúdo gramatical, a gramática dentro do texto!"</i> • <i>"Mudei... Mudei. Ah! Lógico! No começo, acho que pela falta de experiência, falta de tudo, né?(...) A gente era bem assim... 'Tradicionalzona', né? Só aqueles textos do livro didático... Depois, a gente vai amadurecendo... Vem a experiência, vem cursos, vem trocas de experiência com os colegas e leituras de Propostas⁴⁹ e Parâmetros e tudo o mais... A gente vai mudando!"</i> • <i>"Antes, no início eu limitava só ao livro. Eu não procurava outras fontes... Trocas de experiências..."</i> • <i>"Também..."</i> • <i>"(...)É... Por não ter sido um assunto diferente... O desinteresse de final de ano (...) Nesse trabalho eu não me realizei!(...) Eu deveria ter escolhido uma atividade mais motivadora, de um lado e o desinteresse deles, do outro... Eu não estou carregando a culpa sozinha, nem culpando eles apenas!"</i>
<p>Observações: A professora disse-me, durante a apresentação da filmagem, que não havia gostado da atividade, porque a classe estava desinteressada. O objetivo, segundo ela, era a identificação das figuras de linguagem e esperou que os grupos fizessem uma apresentação dos resultados do trabalho, mas começaram a conversar. Desabafou: <i>"Eu não fiquei satisfeita. Essa atividade eu não contei pra nada!"</i>. Perguntei se ela tinha alguma suposição sobre as causas do desinteresse e ela disse que era pelo fato da aula não ser diferente, ser repetitiva.</p> <p>Numa das cenas aparece um aluno empenhado na atividade e que, inclusive, havia chamado a professora e mostrado uma outra possibilidade de resposta de determinada questão. Comentei o fato e ela disse-me: <i>"Por isso que ainda eu acho válido o trabalho, entendeu?"</i></p>	

⁴⁹ Refere-se às Propostas Curriculares do Estado de São Paulo (SP/SE, 1991).

Indicadores de Mudança

1. Concepção da Leitura - nesta categoria foram incluídos os relatos verbais relacionados com a concepção considerada mais ampla acerca da leitura, ou seja, aquela que pode ser entendida como *atribuição de sentidos* (referindo-se à escrita e também à oralidade) e *interpretação da realidade cotidiana*, vinculada ou não ao processo de alfabetização (relacionada à aprendizagem formal da leitura). Além desses aspectos, as falas das professoras entrevistadas remetem-se às várias *funções* da leitura, ou seja, porque/ para que se lê, o que sinaliza um redimensionamento do conceito restrito às habilidades perceptivas e motoras.

• Prof. I. (1ª série): "*(...) leitura, eu acho que é olhar e entender, não é? Eu acho que não adianta nada ler e não saber o que é. Às vezes, o aluno olha as placas de ruas e sabe o que é, não é? Acho que isso é leitura (...)*"

Pesq.: E a concepção de leitura? Você acha que mudou?

Prof. I.: *Ah! Mudou (...) Leitura, eles achavam que era uma coisa decorativa, não era? Eu acho! Mas também, não sei, porque a hora que cobrava na prova, você tinha que saber o significado das coisas, né?! Eles mandavam a gente ficar lendo em pé, mas porque será que mandava a gente ficar lendo uns textos "grandões" pra ver se a gente lia (inc.)? (...) Nem perguntavam pra gente: "O que você entendeu do que leu?"*

Pesq.: E pra você, acabou sendo isso, no começo?

Prof. I.: *É, eu achava que era assim, que tinha que ler, ler, ler e muito professor ainda acha assim. Porque ele fala que o aluno não sabe ler, porque não...*

Pesq.: Verbaliza?

Prof. I.: *É, bonitinho, fluentemente, não é? Às vezes, ele é até lento pra ler, mas tá entendendo o que está escrito... "*

• Prof. R. (4ª série): "*(...)Eu vejo a leitura assim: leitura é interpretar, porque pra você fazer uma leitura e não interpretar, é a mesma coisa que você não ler. Porque já aconteceu de eu ler alguma coisa e ... Passa pelos olhos, você é alfabetizada, você tá lendo, né?! Agora, acho que leitura com interpretação e com gosto é outra coisa... Então, primeira coisa: leitura é um hábito (...)Acho que o ideal é isso: você ler pra aprender, pra você ser uma pessoa informada, ter uma própria cultura mesmo, dominar determinados assuntos, eu acho. O que me chama mais atenção, nos dias de hoje, é leitura nesse sentido. É uma leitura informativa, uma leitura de prazer, que seja uma leitura que você leia com uma interpretação, que você leia pra um crescimento seu, você... Agora, outras leituras você lê? Uma coisa que não faz sentido pra você? O que você tá lendo? O que você tá assimilando daquela leitura? Eu já li muito... Leitura desses livros que ia fazer uma prova (...) Tem assuntos até agradáveis, tem outros que você lê porque você tem que aprender, se vai prestar um concurso (...)"*

• Prof. E. (5ª série): "*(...)É descobrir novos horizontes...Viajar um pouco, fugir um pouco da realidade ou até participar mais da realidade. Vai depender de certas leituras, né? Participar mais da vida real ou fugir dela, depende...Eu acho que a leitura (pra alguns alunos, pra algumas pessoas) traz a paz, traz o sossego, aprende, é se satisfazer, não é? Pra outros, traz a revolta, traz a má impressão de algumas coisas. Acho que ler é ampliar os conhecimentos..."*

"(...) Em tudo que a gente faz, sempre tem alguma coisa sobre a leitura. Eu acho que só os alunos lendo, compreendendo pra conseguirem ser críticos, pra eles conseguirem ampliar seus conhecimentos (...)"

• Prof. M. (8ª série): "*Eu acho que é tudo (...) É com a leitura que você aprende a criar, a ter idéias,*

né? Escrever bem, falar bem...Acho que tudo depende da leitura. Acho que a leitura é base de tudo, você entendeu? (...) É resgatar mais conhecimentos (...)"

2. Concepção de Texto - acompanhando o redimensionamento do próprio conceito de leitura, nesta categoria aparecem os conceitos sobre *texto* que o caracterizam em um sentido amplo também: um todo coerente e unificado, numa situação discursiva, incluindo tanto o texto escrito quanto outros tipos de expressão humana.

- Prof^a. I.: "(...) *Texto é tudo aquilo que você também olha e entende, aprende, né? É por exemplo... Texto é placa. É o que tem significado, né?(...) Eu achava que texto era aquele monte de coisa "grandiosa", bem grande... Tinha que ter muita coisa escrita. (...) Agora, hoje, não, né? Hoje, você pode perguntar alguma coisa, entendeu? Respondeu, é um texto. A gente achava que texto era só o livro que trazia. Antes, era assim, achava que só em livro tinha texto.*"

- Prof^a. R.: "(...) *Na minha maneira de entender, a partir do momento que você lê (nem precisa ser escrita) você enxerga e consegue passar alguma coisa pra você, você consegue interpretar e passar alguma idéia pra você, já é uma maneira de (...) Considerar aquilo como texto, então o meu pensamento é esse, porque às vezes, pode ser um texto de duas páginas, não é? Mas se ele não tem uma mensagem...*

Pesq.: Não tem coerência...

Prof^a. R.: *Não tem... Você lê o texto e não entende.*

Pesq.: (...) Um texto pode ser uma palavra, na sua concepção?

Prof^a. R.: *Uma palavra? Uma palavra acho pouco...*

Pesq.: (...) por exemplo: você está num determinado lugar e vê escrito : "Não entre". Isso é um texto, na sua concepção, ou você considera que tem que ter mais quantidade de palavras?

Prof^a. R.: (...) *Vendo uma imagem eu consigo, porque eu tô vendo aquele quadro ali. Minha imaginação descreve um texto (...). Agora, você vê a palavra escrita: "Fogo" (...) a minha imagem cria um texto, mas não sei se é só a palavra, não sei se é só a palavra escrita em si ou o sentido que você quer saber...*

Pesq.: É, de um modo geral... "Não fume!", uma placa... Você considera?

Prof^a. R.: *Pra mim sim, é um texto, porque eu entendo. Eu consigo..."*

- Prof^a. E.: "(...) *Não tem que ter formato, não. Acho que o texto tem que ter uma idéia lógica, entendeu? Pra que a gente possa ler e entender o que tá escrito, lógico!*

Pesq. : (...) Você acha que passando uma idéia, tendo uma idéia é texto?.

Prof^a. E.: *Eu acho."*

- Prof^a. M.: "(...) *Tudo que transmite uma informação..."*

3. Critérios de seleção de textos - dada a alteração na concepção de *texto*, as professoras demonstram, através dos relatos presentes nesta categoria, uma busca pela *qualidade textual*, entendida, segundo as mesmas, como a presença de coerência e coesão no texto e, muitas vezes, como aproximação de conteúdos referentes ao cotidiano ou puramente ligada à fruição da leitura, já que os alunos são concebidos como sujeitos da atividade. Além destes critérios, estão presentes a busca pela diversidade de gêneros literários, a preocupação em relação aos portadores de textos (jornais, revistas, livros, etc.) e também para com a seleção dos autores dos mesmos.

- Prof^a. I.: *"Eu gosto de texto que tenha 'moral' e daqueles que criança tenha interesse, que goste (...)"*

(Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

• Prof^ª.R.: "(...) a idéia principal, pra mim (vou ver se eu consigo!), é trabalhar com fábulas, fantasia... Quería passar mais fantasias pra eles, contos de fadas (...) No início do ano, e no ano passado também, eu passei aquele filme 'A história sem fim', sabe?" (...)O meu pensamento é este: a fantasia de leitura, pra tirar aquele lado da agressividade..." (Anexo 1/ Protocolo nº 01)

"(...)A gente procura, nos HTP's¹, pensar quais os textos que vamos trabalhar, então esses daí já estavam separados (...) Procuramos textos polêmicos que façam mais sentido pra eles." (Anexo 1/ Protocolo nº 03)

"(...) Dependendo o assunto (...) Eu escolho mais em relação ao nível de aprendizagem mesmo, nível da série (...)"

• Prof^ª. E.: "(...)Texto tem que ter assuntos atrativos pra determinadas faixas etárias, não é?"

"Pesq. : (...)Você falou do jornal... Como é que você (...) julga um texto bom ou ruim, hoje? Porque você tá me dizendo que não te deram jornal. Quer dizer que o jornal é bom pra você, no seu ponto de vista. Por que você julga dessa maneira?

Prof^ª. E.: (...) Eu acho que é bom o que traz pra gente a nossa realidade, principalmente (...) como nós somos, verdadeiramente, hoje. Agora, aquele texto exagerado, fictício (...) então, eu acho que não faz muito bem. Não sei... Pra mim. Cada um tem um jeito. Eu gosto de ler histórias, mas não aquelas que você fala: "Ah Meu Deus! Isso nunca vai acontecer (inc.)!" Você entendeu?

Pesq. : Então, você tem procurado (me corrija se eu estiver errada) levar textos pra sala que falem da realidade?

Prof^ª. E.: Em relação à revista e a jornal sim. Agora, os livros, tem aluno que gosta de "viajar". É o que ele gosta... De "viajar" (...) Ele gosta de coisas totalmente fora daquilo que tá vivendo...

Pesq. : Mas você, com exceção dos livros, traz textos que tratem da realidade?

Prof^ª. E.: Por exemplo, tem aqueles textos: "O menino jogou bola e a bola, não sei o que..." Eu acho que é (inc) (...) Nos livros de quinta série você encontra um monte desses textos! Tem interpretação depois: "Quem era o menino", entendeu? E não é isso!! (inc.)

Pesq. : Então, seria, através dessa leitura, uma busca da conscientização...

Prof^ª. E.: E de valor, não é?"

"Prof^ª. E.: (...) Eu acho que é uma leitura diferente e mais séria... Estimular a leitura (...)

Pesq.: Você falou de 'leitura séria'... Como é que você define isso?

Prof^ª. E.: (...) É um assunto que você lê e fica informado (...) Não um assunto da idade deles... Pela idade deles, eles não estão a fim de ler sobre a tartaruga que morreu, sobre Fernando Henrique, sei lá!

Pesq.: De problemas sociais...

Prof^ª. E.: É. Eles não querem saber disso! Então, o assunto é que é sério, a leitura é do jeito deles. Eu nem posso falar se eles leram com seriedade ou não.

Pesq.: Esse seria o objetivo: trazer esses assuntos pra sala de aula.

Prof^ª. E.: É... Para o mundo deles." (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"Pesq.: (...)Foi assim que você escolheu o texto?

Prof^ª. E. Foi. A linguagem do texto estava de acordo com eles: as meninas gostam de escrever através de código, os meninos gostam de descobrir o código que as meninas escreveram. É sempre assim: um rouba a agenda do outro pra tentar descobrir o código. Então, eu achei que o código ali foi interessante. Ai entra a explicação da fábula, uma história." (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

Pesq.: "(...)Quando você escolheu essa fábula, foi em função de quais critérios? Um texto "bom", pra você, tem que ter o quê, já que não segue os textos do livro didático, consecutivamente ?

Prof^ª. E.: De acordo com a linguagem que eles gostam (...), do vocabulário (...) textos que são gostosos

de ler..." (Anexo 1/ Protocolo nº 03)

"Pesq.: (...) É por que você quer despertar o gosto pela leitura? É isso?

Profª. E: *É isso. Porque tem texto que chega na metade, eles não querem ler mais..."*

Pesq.: E são textos de que jeito?

Profª. E.: *Textos sem sentido (...) Assuntos que não interessam a eles (...) Não falam sobre atualidade, sobre informação nenhuma, não tinha nada de interessante, um conteúdo ... Uma redação comum. Não fazia sentido pra eles. Então, a linguagem do texto tem que estar de acordo com aquilo que eles gostam (...) A gente tem que usar um texto que chame a atenção da maioria" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)*

"Pesq.: (...) Como você selecionou esses textos? O que havia de interessante neles?

Profª. E.: *"As mensagens, mas alguns textos não teve como eu selecionar, porque foram eles que trouxeram (...) A única coisa que eu fiz foi ir até a biblioteca e pegar os tipos de fábulas e os autores (...) E separei os livros (...) Ai eles iam e escolhiam os textos que queriam. Alguns textos eu mesma tirei xerox, porque eu sabia que teria aluno que não iria trazer... Mas foi do livro que estava na biblioteca, também (...) Eles escolheram e eu dei o voto da 'moral', ai a seleção foi através disso, para quem quis... Quem achou melhor escolher através do título ou do texto, eu não tive como falar nada... Mas só pelos autores (La Fontaine, Monteiro Lobato, etc.) a gente sabe que são textos legais. São autores tradicionais (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 04)*

• Profª. M.:

"Pesq.: Por que propõe essa atividade?

Profª. M.: *É a atualidade que eu falei... E o hábito pela leitura, é lógico (...) E eles gostam, trocam idéias, mesmo comigo (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)*

"(...) Eu sempre trabalhei a revista, entendeu? Mas esse negócio de tirar uma aula da semana só pra isso, foi esse ano (...) Porque eu comecei e achei que deu certo! Eles demonstraram interesse e por isso eu continuei com as aulas e eles sentem falta, porque já aconteceu de não poder levar as revistas pra sala (porque tinha que terminar uma outra atividade) e eles reclamaram (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

"Pesq.: (...) Como você selecionou esses textos? Um "bom" texto, pra você, tem que ter o quê?

Profª. M.: (...) *se é um texto pra interpretação, pra uma produção de texto, a gente procura um texto que esteja dentro dos Parâmetrosⁱⁱ (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)*

4. Novas fontes/ materiais de leitura - esta categoria refere-se ao fato de os livros didáticos estarem perdendo hegemonia (pois as professoras relatam aqui a corroboração de certos posicionamentos críticos divulgados amplamente sobre o uso desse livro) e outros materiais textuais - concebidos como portadores de maior *qualidade* - tornam-se necessários, já que há uma maior preocupação com a formação de um leitor mais autônomo e crítico, ou seja, um leitor que vá além da reprodução das idéias veiculadas pelo texto, em direção a um processo aberto e partilhado a novos sentidos para o que foi lido.

• Profª. I.: *" A gente não tinha muito contato com leitura e escrita, não. A leitura era aquela leitura dirigida: pegava o texto e todo mundo lia, a fila inteira lia aquele mesmo texto. Então, eu acho que tudo isso dificulta pra você ser um bom produtor de textos, porque pegava o livro didático, a página do livro, pegava a primeira linha e todo mundo ia lendo. E era assim... Não tinha biblioteca em sala, não tinha nada disso. Era só o livro, já vinha lá do MEC e outro livro não tinha..."*

"(...) A gente tinha cartilha, sim, no começo, mas eu nunca peguei pra sala de aula, não. Porque é muito pouca coisa, né? (...) Tinha "Caminho Suave", aqui que tinha (eu acho) duas frases, só... Era muito pobre. Acho que é judiação demais dar aquilo pra criança, né? (...) Só que a gente tinha mania de trabalhar,

nesse começo, só com as sílabas que a criança estava aprendendo. Só o básico, sabe? Com BA: Babá... Era tudo muito restrito e você só ficava naquilo e aqueles que já sabiam ler então, a gente foi percebendo que ficava muito restrito pra criança, cansativo... Eles não queriam fazer... Hoje, depois que você vai aprendendo, o outro vai ensinando, alguém vai falando, você vai vendo que tem um monte de coisa..."

• Prof^a.R.: "(...) Até acontece isso (...) se eu fico sentada (...) corrigindo alguma coisa, mas aquilo começa a me dar assim... Sabe quando você começa a se sentir mal? (...)Porque não tem muita dinâmica, né? Então, as atividades que eu tô trabalhando, por exemplo: Matemática e a gente está trabalhando sistema monetário (...) a gente pega folheto pra trabalhar. Se tá trabalhando Ciências, também. Eu já pego uma revista, já trabalho meio ambiente ali. Sabe aquelas coisinhas de livros didáticos ali? Essas coisas não me prendem muito (...)"

"(...)Toda vez que a revista chega, eu sempre leio. E quando eu li essa poesia, eu me interessei, achei bonita e li pra eles. Percebi que eles também gostaram e li novamente. Levei pra casa e pensei: 'Dá pra trabalhar bem isso daqui! (...)Primeiramente, foi leitura mesmo. Depois, quando eu comecei a ler com mais atenção, eu percebi que dava pra explorar sentimentos, como o medo... Mexia muito com a emoção (...) Eu quis aproveitar. Foi assim que eu montei (...)" (Anexo 1/ Protocolo n°.02)

"(...)O livro deste ano... Foram poucos textos que eu trabalhei (...) Os textos até eram bons, mas as atividades... Os alunos não conseguiam entender o que era pra ser feito!" (...)Eu não gostei muito do livro não. Trabalhei alguns textos, mas a interpretação era cansativa e os meus alunos não gostaram. Meu alunos não gostam de cópia, sabe? Aquela coisa muito parada? Se eu dou um texto e eles fazem a interpretação só olhando lá, não funciona." (...)Eles não gostam desse tipo de atividade sem dinâmica (...) Então, os textos que eu trabalhei com eles são mais envolventes, assuntos mais envolventes e eu sempre procuro textos diferentes. Mesmo em outros livros, eu não segui rigorosamente. A gente escolhe os textos (...)" (Anexo 1/ Protocolo n°.03)

• Prof^a.E.: "(...) Texto de livros didáticos, eu acho que é muito fácil, você entendeu? A interpretação deles já "tá na cara"! Então, é muito difícil eu dar, a não ser que haja uma coisinha bem... de um autor, assim, bem envolvente mesmo, porque senão, eu acho que não vale a pena. Então, trabalhar com leitura, interpretação de texto, com revista e jornais, até mesmo na hora de passar gramática... Na hora da gramática, eu tento, primeiro, passar um texto para eles lerem. A gente discute, tal...Não só com o objetivo da gramática, mas tento influenciar..."

"(...) Agora, uma coisa é você levar pra sala o gibi (...) Eu não sei o que tem nesses gibis, pra falar a verdade...De qualquer tipo! Seja gibi de "Batman", o que for... "Mônica", "Cebolinha", então, nem se fala! Você leva pra sala de aula e é demais! Às vezes, eu levo, simplesmente, pro final da aula. Também tentei fazer uma gibiteca. Eu queria um gibiteca em cada sala,(...)"

"(...) Eles adoram gibi (...) Eu não dou uma aula só de leitura de gibi, entendeu? Terminou a lição, pode pegar o gibi. Ai a gente vê que eles trocam, comentam, contam a história para o outro (...) Mas tem aluno que não gosta de gibi (...) Se você chegar pra ele e disser que vai ter que ler gibi, eu tenho certeza que vai ser um caos pra ele! Já uma revista (...) (Anexo 1/ Protocolo n°.01)

"(...)Eu até conversei uma vez com a coordenadora e ela falou pra mim (lá da outra escola): "O que importa é que eles sabem ler. Às vezes, tem adolescente que gosta de ler aqueles livros "JÚLIA", "SABRINA"...Não importa! O importante é o ato da leitura. Não importa que eles estão lendo coisas que não é pra eles lerem. Deixe eles lerem. Daqui a pouco eles vão ver que aquilo não é pra eles lerem", então..."

Pesq. : E você concordou?

Prof^a. E.: Concordei. Falei; "Ah! Tá bom, vamos ver, então!" (...)

"(...)Cada um tem uma consciência. Tem professor que trabalha muito com livro didático, tem... Não sei

se é por que é mais fácil jogar um livro e falar: "Faz aí!". Eu não sei o que acontece, mas eu acho que a gente devia ser mais unido nessa parte (...)"

"(...) Desde quando a M. fez a assinatura da Veja, a gente tá trabalhando isso e dá certo. Eles pegaram o jeito, entendeu? Se você levar a Veja na sala de aula, agora, já não é um 'bicho-de-sete-cabeças'! Eles já sabem ler, escolher um assunto que mais interessa, viu? São assuntos sérios..." (Anexo 1/ Protocolo nº.01)

"(...)Eu acho que se você pegar o livro didático, ali tá tudo 'mastigado', praticamente. Eles lêem, fazem a interpretação, porque ali tem a pergunta e é só responder, não é? E você entregar nas mãos deles (...)Eles têm que fazer as perguntas e eles mesmos têm que encontrar as respostas... Eu acho que atividade é melhor...Não que o livro didático não preste: tem textos bons, textos que vão estimular a curiosidade... Mas há diferenças! (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"(...) sabe o que acontece? Nos livros didáticos de 5ª série, por exemplo, são aqueles textos assim: 'O menino que foi jogar bola na rua...', essas coisas... São textos válidos, mas... Esses dias eles acharam um texto superlegal (eu me esqueci o nome). É legal também(...) Já nos livros da 7ª e 8ª séries você encontra textos da Folha de São Paulo, textos da Veja(...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"Pesq.: (...) Eles têm livro?

Profª. E.: *"Tem e esse livro eu uso quando quero dar coisas mais da idade deles: fábulas, contos-de-fadas...Eles adoram (...) Mas eles têm que saber a diferença dos textos(...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)*

"(...)Eu acho um livro 'fraco': textos que não interessam a eles, gramática muito extensa, detalhes de gramática (...) Eu uso o livro dependendo do assunto; se for prático pra mim. Se eu tiver que tirar xerox pra classe inteira e tem um texto bom no livro, vamos ao livro!(...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

" (...)Eles gostam de atividades diferentes, então, se eu apareço com o livro na sala, eu vejo que eles desanimam um pouco, entendeu? Do que se eu trouxer um monte de revistas (...) Eu noto uma diferença. Não que seja grande... Mas tem diferença!(...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

"(...)Todos os livros didáticos, eu acho que acomodam os alunos (...)Em qualquer livro, sempre há falhas. Se você entregar o livro nas mãos dos alunos, todos os dias, eles vão ficar alunos 'costumeiros', aqueles alunos acomodados e no dia em que você pedir pra fazer um teatro, eles vão achar um 'bicho-de-sete-cabeças'." (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

"Pesq.: É aquela seqüência de atividades proposta no livro, não?

Profª. "É sempre a mesma. Se eu chegar a propor algo diferente, eles vão pensar que eu estou errada! O livro não está assim, não é? Fica tudo à mercê do livro..." (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

"(...) Se eu quisesse trabalhar o ano todo só com o livro, eu estaria cumprindo com o meu planejamento. Lá tem 'tudo': texto, interpretação de texto, redação... Só que eu acho que se fosse livro, do começo ao fim, os alunos já teriam se acomodado bastante." (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

• Profª. M.: *"Eu não tenho trabalhado com livro didático, mesmo porque, eu não sei se foi falha minha ou não, mas esse ano eu me preocupei mais com a parte da defasagem deles...Por causa dos vestibulinho. Então, tudo que eu dava era pensando no vestibulinho. E os textos - como não tem livro e o livro que tem aí eu não gostei muito (eu acho que os textos não estão muito de acordo, entendeu?) então, eu trabalhava sempre a revista... toda a sexta-feira a gente lia (foi aquela aula filmada). Eles falavam pra mim o que achavam de interessante na revista... O jornal também eu tenho trabalhado bastante, mais pra estar por dentro das atualidades, porque no vestibulinho eles cobram temas atuais (...) e por ser uma leitura diversificada também, né?" (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)*

(...)Quando eu achava algum texto interessante em algum livro, eu até que 'xerocava' e trazia pra sala de

aula, mas não era sempre que eu podia fazer isso..." (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"(...)Eu acho que é válido trabalhar o livro didático, sim. Inclusive, quando eu trabalho com o livro didático, eu procuro trabalhar mais a parte de textos (...) a gente dá à parte e acrescenta o que acha necessário. Eu acho interessante eles terem contato com o livro didático, porque por eles mesmos... Eles são curiosos, entendeu? E vão achando coisas interessantes (...) Só que o livro que veio pra nós, na escola esse ano eu não achei válido (...) Eu procurei trabalhar o que eu achei interessante em outros livros, mais jornais, revistas..." (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"(...) Quando a gente trabalha com um material diferente do livro didático, o aluno fica mais interessado, porque o livro didático é tão 'padrão' que quando você leva uma letra de música, uma revista, um jornal, um poema, eles gostam. Parece que a aula fica mais interessante." (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

"(...)A gente era bem assim... 'Tradicionalzona', né? Só aqueles textos do livro didático (...) A gente vai mudando! (...) Antes, no início, eu limitava só ao livro. Eu não procurava outras fontes... Trocas de experiências..." (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

5. Relação dialógica e redimensionamento das atividades de leitura - nos relatos desta categoria observa-se que as professoras, através dos posicionamentos já descritos, procuram dar vazão ao direito dos alunos, agora protagonistas, de também darem sentido ao mundo, tornando-os interlocutores (ainda que timidamente). Assim, as professoras demonstram assumir o papel de *orientadoras* das atividades, buscando redimensionar as atividades em função da participação e apreciação dos alunos/ leitores, para a consolidação desse espaço discursivo.

Além destes aspectos, os relatos das professoras vão delineando certas alterações nas práticas pedagógicas, com uma aceção de compromisso com a relevância concreta das atividades em sala de aula. Em síntese, vemos aqui o aparecimento das principais características das *novas* ações pedagógicas, acompanhado de diversas críticas às práticas mais *tradicionais*.

- Profª I.: *(...)Mas só que hoje (...) Eles (os alunos) são mais liberais, vão lá na frente e apresentam e a criança antes era mais fechada (...)"*

"Pesq.: Você disse que, agora, as atividades são a partir do texto. Você fazia de que forma? Mudou, por quê? Por que você acha que deve ser assim?

Prof. I.: *Antes, quando eu trabalhava com essa professora, a gente apresentava a palavra. Ela pegava algum texto, mas às vezes, a gente contava pra criança, mas ela não tinha o contato do texto na mão. Hoje, a gente faz xerox, dá pra ele circular lá a palavra (...)eu aprendi e percebi que a palavra solta não tem sentido pra eles, não é? Quando ela faz parte de um contexto fica mais fácil. Às vezes, a gente trabalhou... Como por exemplo a história da Içá. Contamos uma historinha, falando que era uma fêmea, uma formiga e quando você fala: "A içá é uma formiga" é muito mais fácil do que você falar içá. O que é isso, né? Agora, quando é dentro de um contexto, fica mais fácil pra entender e guardar a palavrinha. Eu acho assim..."*

"(...) Então, eu disse (para o aluno): 'Não, tudo bem que você não gostou. É um direito seu! Eu vou procurar dar livrinho pra você ler em casa, de historinha mais interessante, então... Quando foi o dia de levar livrinho pra casa, eu deixei ele escolher, aí ele levou Branca de Neve ou A Bela Adormecida (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

"Eu sei que estou falhando, porque se ele (o aluno) fala isso pra mim, é porque tá cobrando, né? Quer

dizer: 'Acorda', não é? 'Esse texto eu não quero', mas olha que difícil (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

"(...)Era tudo muito restrito e você só ficava naquilo e aqueles que já sabiam ler...Então, a gente foi percebendo que ficava muito restrito pra criança, cansativo... Eles não queriam fazer... Hoje, depois que você vai aprendendo, o outro vai ensinando, alguém vai falando, você vai vendo que tem um monte de coisa..."

(...)Eu acho que o nome traz uma referência boa pra eles. Mesmo os que têm bastante dificuldade, você fala da letra do nome, eles já sabem direitinho (...)Esses dias, houve uma votação na escola (...), então, eu dei um papelzinho pra cada um e eles olhavam lá no cartaz e a E., que é bem difícil, foi lá, falou que ia votar na N. e pôs o dedinho lá! (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"Essa é também uma atividade com o nome, resgatando a auto-estima, porque a gente fala coisas boas dele... (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

• Profª.R.: "(...) Eu lembro que a gente trocava os resumos. Às vezes, nem lia o livro, porque era um por bimestre e ficavam aquelas aulas cansativas, porque ia aluno por aluno expor o livro e os outros ficavam quietos, porque naquela época você não podia conversar, né? Então matava todo interesse do aluno."

"(...)Então, tem coisas que eu acredito que não mudaram. Acho que não sou só eu (...) O que muda é a mentalidade, a mentalidade mais aberta, sabe? Uma mentalidade bem mais flexível, né? Você envolve muito mais do que você... Sabe aqueles comportamentos tradicionais para os comportamentos de agora? Agora, é uma aula bem mais livre, mais solta, sem dúvida!"

"(...) Leitura eu sei que não gostava, porque o professor de Português dava livros pra ler (risos) É uma coisa que jamais faço(...) (risos) Expor o livro... Ele só fazia isso. Era um por bimestre, então a gente não lia o livro, só trocava o resumo entre os alunos. Ele era meio "gagá", porque era impossível você... Ai você ficava na frente, aluno por aluno... Era a maior chatice! Ele ia fazendo perguntas, mas não perguntas..."

Pesq.: Críticas...

Profª.R.: É, críticas... Era de mensagem da história. Eu me lembro até hoje: "Qual a mensagem da história?" (...) Autor...Sabe essas coisinhas assim?"

"(...)Hoje, você dá tanta abertura (...)"

"(...)Agora que você sabe que os efeitos são positivos, você sabe, porque o envolvimento do aluno em sala de aula é outro (...)Por isso é que eu falo que eu não sou totalmente tradicional, porque eu gosto de ver meu aluno participando, se envolvendo, então nessa parte que eu fujo."

"Pesq.: Você aprendeu muita coisa com a..."

prof.a.: Com os próprios alunos. Com eles mesmos a gente aprende... Então, acho que no "tradicional" você queria só daquele jeito e podia ser feito só daquele jeito. Eu acho que é mais ou menos assim, né?"

"(...) é bem gradativo. Você não consegue em um mês, por exemplo, fazer com que eles gostem de leitura. Então, eu comecei a ler. Quase todo o final de tarde eu lia pra eles e eles começaram a pedir que eu contasse histórias. Quando ficava faltando o finalzinho da história, por exemplo, que eu não terminava, no outro dia eles queriam que eu contasse...Eles começaram a despertar para a leitura, a gostar de ler. Às vezes, eles terminavam uma atividade, pegavam um livro e vinham me mostrar: 'Olha professora o que aconteceu!' Sabe aquele entusiasmo de quem está envolvido com a leitura? (...) Ai começaram a ler, sentados em dois: um lia, depois o outro lia e comentavam entre eles a leitura!. Você via que eles estavam lendo mesmo. Ai tava caminhando." (Anexo 1/ Protocolo nº 01)

"(...)Eu falei: 'Eles vão ter que ler pra contar o que escreviam, pra ver se liam'. Mas não deu certo! Alguns copiavam... (risos) Ai não era esse o objetivo, então eu deixei mais livre, mais solto. Eu acho que

eles têm, realmente, que se interessar por leitura." (Anexo 1/ Protocolo nº 01)

"(...)Histórias em quero continuar com esse mesmo objetivo... de gosto pela leitura (...), de fantasia, porque a realidade deles é muito fria, não é? São histórias de violência e parece que não vivem o mundo de sonho!" (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"(...) todos os dias eles têm aula de leitura, porque eles terminam a atividade e já têm aquele hábito de ir lá na caixinha, pegar o livro e ler. Quase todos os dias eles lêem. Ai eles falam assim: 'Professora, eu vou pegar aquele livro pra acabar de ler a história! (...)Ai, quando eles querem ler uma história maior, eles levam pra casa (...) Não é nada com pressa, você percebeu ali." (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

(...)Depois, quando eu comecei a ler com mais atenção, eu percebi que dava pra explorar sentimentos, como o medo... Mexia muito com a emoção (...) Eu quis aproveitar." (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

"(...)Eles escreveram bem, porque acho que o assunto mexeu com eles (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

"(...) Trabalhei alguns textos, mas a interpretação era cansativa e os meus alunos não gostaram(...)Se eu dou um texto e eles fazem a interpretação só olhando lá, não funciona (...) Eles não gostam desse tipo de atividade sem dinâmica (...) Então, os textos que eu trabalhei com eles são mais envolventes, assuntos mais envolventes e eu sempre procuro textos diferentes." (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

"Você precisa tocar no interesse e quando não é do interesse deles, você não consegue (...) Vai muito de você chegar neles (...) Tem coisas que você fala que não choca... Parece que está distante da realidade deles(...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

• Prof^a.E.: *"(...) A classe dela era super quieta, porque ela era muito tradicional em encarar os alunos, entendeu? Ela era brava. Ninguém era amigo dela. Isso não existe com ela (...)"*

"(...)Eu falo de tradicional, aquele professor muito severo que não tem liberdade com aluno, não tem intimidade, não dá oportunidade, entendeu? (...) Eu acho que o aluno perde muito com isso, porque ele tem medo de perguntar, tem medo de questionar. É tradicional aquela parte de..."Eu sou professora e você é aluno", você entendeu?

"(...)Então, esse ano, eu tô vendo que primeira a quarta teve um bom trabalho com eles. Eles são críticos, participam bastante da aula. Você viu, né? (...)"

"(...)Eles vão lá e escolhem... Tem umas meninas que estão escolhendo livros mais adultos, sobre adolescência, não sei o que lá... Os meninos já gostam mais de "Batmam", de história em quadrinhos, "Mafalda", essas coisas...Ai, eles pegam e lêem mesmo."

"Então, eu falei: "Dá pra eu encarar alguma coisa!" Mas falta de recurso sempre teve e sempre vai ter, então não tinha jeito... Eu não conseguia pelo menos sair da cópia do texto que era o que eu queria, né? O meu sonho não era passar lição na lousa. Eu queria alguma coisa... Às vezes, eu mimeografava alguma coisa diferente, levava, mas nesse primeiro ano o que me marcou foi isso, sabe? Eu consegui fazer os alunos enxergarem... Sei lá... Eles esperavam: toda segunda-feira era dia do jornal, então, ficava a semana inteira o jornal lá, entendeu?"

"(...) aí teve aquela prova do SARESPⁱⁱⁱ, né? Pra testar o professor que era o C. e teve a pergunta, dizendo o seguinte: (...) "Você está habituado (a) a ler?" Alguma coisa assim... Ai (inc) um aluno perguntou assim pra mim: "Professora, essa pergunta se refere a este ano ou ao ano passado?" Aquela pergunta me marcou de um jeito que eu falei: "Não. É do ano passado", o aluno: "Ah! Então, eu vou colocar que eu lia", você entendeu?"

Pesq. : Então é fogo!

Prof^a. E.: *Ficou chato! Ficou chato, mas pra mim e os meus alunos, porque eu sei que aqueles alunos não têm boa impressão de mim (pra aqueles que eu dei aula), eles não têm. Ai, no próximo ano (foi que*

eu vim aqui pro A.) eu já entrei mudando. Falei: "Não! Esse ano eu já vou tentar coisa diferente! Vou fazer, vou fazer diferente". Até na minha casa eu comentava (...)"

"Em tudo que a gente faz sempre tem alguma coisa sobre a leitura. Eu acho que só os alunos lendo, compreendendo pra conseguirem ser críticos, pra eles conseguirem ampliar seus conhecimentos (...) Então, geralmente, a gente trabalha... Texto de livros didáticos, eu acho que é muito fácil, você entendeu? A interpretação deles já "tá na cara"! Então, é muito difícil eu dar, a não ser que haja uma coisinha bem... de um autor, assim, bem envolvente mesmo, porque senão, eu acho que não vale a pena. Então, trabalhar com leitura, interpretação de texto, com revista e jornais, até mesmo na hora de passar gramática... Na hora da gramática, eu tento, primeiro, passar um texto para eles lerem. A gente discute, tal...Não só com o objetivo da gramática, mas tento influenciar..."

*"(...) Então, ficou a biblioteca mesmo, como nosso vínculo da leitura. Então é assim: de quinze em quinze dias é feita essa aula de leitura com os livros paradidáticos, porque a leitura eles têm diariamente; tanto os textos, revistas... Eu levo muitas revistas "VEJA" que é uma revista (...) séria, entendeu? Se você leva "CARAS", por exemplo, eles vão adorar (não que eu tenha que limitar o que eles vão ler, se eu limitar eles não vão ler nada), mas se você leva uma revista mais popular, eles acabam vendo outras coisas, menos ler. Então, a gente leva geralmente a "VEJA" na sala de aula, que é um projeto que a escola tem que é muito (inc.) também, e dali eles tiram uma idéia central, lêem na frente da sala (como você participou). E o livro paradidático, não, cada um tem que ter o seu livro...
Pesq. :Que eles pegam na biblioteca..."*

"Então, hoje eu faço de uma maneira diferente.. Tento passar... Às vezes, eles não levam livros: "A gente não trouxe livro." Um ou outro, falo: "Tudo bem!" Às vezes, eu falo assim: "O nosso método é sempre o mesmo: você cansou de ler? Não tá mais afim? Dá uma bebidinha de água, volta, tem outra coisa pra fazer, a não ser leitura?" Dizem: "Posso estudar pra prova de inglês?" Lógico que ele podia, porque se ele não fizesse o que ele estivesse preocupado, a leitura pra ele não valeria de nada, você entendeu?"

"(...)Eu acho uma atividade boa pela seriedade da revista e pela informação que está entrando. De qualquer forma está entrando. Eu tenho certeza que aquelas pessoas vão chegar em casa e vão falar alguma coisa. Vão levar também! É uma troca..." (Anexo 1/ Protocolo n°. 01)

"(...)Cada um escolheu uma revista, o que gostaria de ler, porque na Veja tem vários assuntos também: tem televisão que eles gostam, tem esporte, né? (...) Eu acho que isso deu mais certo do que eu impor! (...) embora eu leia as reportagens antes, pra poder falar sobre os assuntos (porque senão eu não vou saber falar, né?)" (Anexo 1/ Protocolo n°. 01)

"Às vezes... Tem aluno que não está a fim de fazer(...) Outros me cobram: 'Não vamos fazer mais? E aquele lá, ficou bom?' Em cada sala aparece uma coisa (...)A gente tem que ir falando, conversando (...)" (Anexo 1/ Protocolo n°. 01)

"(...)Eu quero saber a reação deles (...) Eu gostaria que eles tivessem fazendo isso, mas não eu como professora (...) Então, eu lanço a pergunta e eles vão esquecer que eu sou a professora, vão defender o ponto de vista deles: ' Não professora. Eu li. Eu acho isso'(...) Eles vão discutir, como se você fosse uma pessoa qualquer. É isso que eu acho interessante (...) o objetivo é esse: eles estão lendo pra serem críticos, pra terem opinião formada, então cadê? É só escrever ou realmente é a opinião que eles têm, entendeu?" (Anexo 1/ Protocolo n°. 01)

"Tem aluno que briga comigo, pega a revista... Às vezes eu falo: 'Eu não concordo!' Ai ele fala: 'Como não?! Como a senhora não concorda?! Então, eu digo: 'Mas não é opinião?' Ai ele fica assim.(...) Ele fala: 'É... " (Anexo 1/ Protocolo n°. 01)

"Eu coloco o tema, por exemplo, 'a expressão corporal', então eles tem que fazer um teatro, ou gravar alguma coisa, apresentar um programa, eles é quem sabem(...) Então, eles é que têm que formarem os

grupos que querem, formarem os textos... É por conta deles. Ai eles tiram opinião, se tá bom ou se não tá; eles vêm perguntar; se dá problema com alguém do grupo, eles tiram... Eles fazem tudo!" (Anexo 1/ Protocolo n.º. 02)

"(...) se você falar que eles podem apresentar aquilo que quiserem apresentar, fica mais fácil e no fim acaba sendo um teatro de qualquer jeito, entendeu? Esses apresentaram um programa de rádio, mas foram os únicos. Todos apresentaram alguma coisa de interpretação: televisão, inventaram teatrinho (...)Ou então, às vezes, eles vêm perguntar, uma semana antes: 'A gente vai fazer tal coisa. Você acha que fica legal? (...)'" (Anexo 1/ Protocolo n.º. 02)

"Pesq.: (...) Como você define seu papel na atividade?"

Prof.ª.E.: "De orientadora, pode ser... Na crítica, às vezes, eu nem dou muito a minha opinião, mas eu ajudo (...) A minha participação é pouca, na verdade. Eles é que fazem quase tudo. A única coisa é que pedem opinião, porque têm medo de fazer alguma coisa que não agrada a mim. Então eu falo: 'Vocês não têm que me agradar. Têm que agradar ao público', não é? (...) Tem grupo que não vem perguntar nada! (...) Eu não tenho participação nenhuma, a não ser na hora da crítica." (Anexo 1/ Protocolo n.º. 02)

"(...)Através da crítica, eles não ficam bravos (...) vão melhorar, inclusive em outros trabalhos, não só nesse (...) Eles querem dar o melhor pra que a crítica seja boa. Eu introduzi mais por causa do desenvolvimento deles, entendeu?" (Anexo 1/ Protocolo n.º. 02)

"...Será que é assim que vai ajudá-los, não é? Por exemplo: tem o texto depois vem as perguntinhas, entendeu? Se realmente eles vão ter que ficar escrevendo as respostas ou se a gente conversar é mais prático, aí eu acabo conversando. Então, se alguém pega o caderno dos alunos de 5ª série, dificilmente ele vai encontrar 'Texto/ Interpretação de texto'. Não que eu não tenha feito interpretação, mas é oral, um dando opinião aqui e outro ali. Eu não sei se nessa parte estou certa ou não (...) Eles falando que a aula passa sem a gente perceber(...)" (Anexo 1/ Protocolo n.º. 03)

"(...) Na hora, eles já vão montando os grupos, trabalhando. É gostoso isso, né? Interpretação diferente de textos! (...) Sabe o que acontece, é uma aula 'bagunçada', vamos colocar assim... Eu gosto de todo mundo em grupo, pedindo opinião pro outro, eles me chamam aqui, ali..." (Anexo 1/ Protocolo n.º. 03)

"(...) Eu acho que foi muito melhor do que o trabalho que eles apresentaram todo programadinho..... Eles não se incomodavam em se jogar no chão, fingir de rato, sabe? O pessoal saiu todo sujo daqui! Mas foi muito legal..." (Anexo 1/ Protocolo n.º. 04)

"Alguns pedem opinião: 'Qual livro a senhora já leu, gostou?' A gente fala e eles vão lá e pegam, lêem..." (Anexo 1/ Protocolo n.º. 05)

"Eu não interferi, mas eu dei uma opinião: 'Você gosta mesmo desse tipo de livro?' - Ah! Eu gosto..." (Anexo 1/ Protocolo n.º. 05)

"Às vezes, acontece de eu entrar na sala de aula e na minha casa ter planejado alguma coisa que, na sala de aula, eles não querem fazer, naquele momento (...)Você percebe (...)então, eu vi que também se eu for no gosto deles, eu vou ter aula de leitura o resto do ano. "

"(...) O que eu acho que não dá certo é resumo. Fica muito cansativo e eles acabam fazendo cópia e não lêem o livro. Eu acho que não dá certo resumo. Já fiz também (...) Na verdade, eu fiz com falta de sentar e pensar um pouquinho no que eu poderia fazer. Sabe coisa de professor de última hora? (...) Então, eu acabei fazendo isso. Foi super mal. Achei que eles ficaram totalmente desestimulados: "Ah! Professora, vai ter que fazer resumo depois?" Não quiseram mais. Então eu falei: "Vou ter que mudar!"

"(...) Quando eu vejo os alunos numa aula de leitura eu fico sempre pensando: "Será que tá dando resultado, isso?"

Pesq.: "O seu objetivo, então, seria que eles lessem bastante, com prazer e..."

Profª. E.: *Com prazer! Pra gostar do que tá fazendo, principalmente. Porque você não faz uma coisa bem feita quando você não gosta, entendeu?"*

"(...) Agora, se esta semana, por exemplo, vem uma revista muito legal que eu sei que eles vão gostar (e eu já fiz a semana passada), então eu levo de novo. Às vezes, eu não levo pra todas as salas (...) Faço coisas diferentes, mas aí eu quero saber, por exemplo, se houve comentário de uma sala pra outra e há. Aí eles vem e falam: 'Poxa! A Sra. Deu a revista pra 5ª A e não deu pra gente!?' E é assim que eu gosto, entendeu? Eu gosto que eles peçam! (...)"

"Eu faço assim: toda vez que chega uma revista eu levo pra casa. Eu leio os assuntos que também me interessam! Eu tenho que ser sincera... Então eu me baseio: se esse assunto nem eu quero ler, né? Quanto mais as crianças! (...) Eu vejo se é uma revista que tem bastante coisa legal." (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"Todo mundo tinha a mesma revista, a mesma reportagem. Então, o que acontecia? Às vezes, no meio da leitura, um queria ver o que tinha do outro lado, não se interessava, né? Não era um assunto que eles gostavam. Daí eu pensei: 'Na próxima eu vou levar uma revista de cada! Eles escolhem a revista'(...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"(...) porque eles falam: 'Professora, essa daqui é legal?' E eu digo: 'Pra mim é legal porque fala assim, assim, assim...' E eles: 'Ah! Então a gente vai ler!'" (...) Porque a gente sabe, mais ou menos, os assuntos que interessam pra eles, entendeu? (...) Aquela da mansão eu tinha certeza que eles iam gostar, da matança dos gorilas, porque um professor tinha passado um filme antes (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"Eu achava que era uma coisa muito cansativa, uma aula muito chata, você entendeu? Depois aquele negócio, a correção: vai na lousa, corrige, sempre a mesma coisa..." (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

"(...) Eu pego alguma coisa que dá pra aproveitar. A fábula era interessante, o autor tinha usado uma linguagem que eles gostavam que era a linguagem de descobrir as coisas..." (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

"Assuntos que não interessam a eles (...) Não falam sobre atualidade, sobre informação nenhuma, não tinha nada de interessante, um conteúdo ... Uma redação comum. Não fazia sentido pra eles (...) A gente tem que usar um texto que chame a atenção da maioria" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

"(...) Eles gostam de atividades diferentes, então se eu apareço com o livro na sala, eu vejo que eles desanimam um pouco, entendeu? Do que se eu trouxer um monte de revistas (...) Eu noto uma diferença (...) Já os levei pra fora, pra todo mundo ler (...) Foi ótimo. Então, achei que foi mais lucrativo do que dentro da sala de aula..." (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

"(...)Se eu pudesse eu trabalharia com a dramatização o ano inteiro... Talvez nem seja por que eu goste mais, mas porque eu vejo que eles gostam muito! (...) Na hora eles já vão montando os grupos, trabalhando. É gostoso isso, né?" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

"(...) A aula era feita a cada quinze dias. Aí eu achei que alguns estavam perdendo o interesse e faço uma vez por mês só... Alguns reclamam que tem pouco e outros continuam reclamando que acham que é muito! Mas, é assim..." (Anexo 1/ Protocolo nº. 05)

"(...)Teve um aluno que chegou pra mim e falou: 'É... Eu peguei só dois, mas eu li. Ela pegou dez, mas pergunta a história pra ver se ela sabe...' Então, foi uma falha minha. Vou mudar... Já imaginei: vou deixar livre, não vou dar ponto, não vou dar nada (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 05)

- Profª. M.: *"Sempre um trabalho diferente, inovador, porque eles cobram, eles pedem aula diferente, você entendeu? (...) Então, alguma coisa, assim, que foge do quadro, que foge do livro..."*

"(...) então, eu procuro fazer assim: o aluno lê o que ele quer, dentro da faixa etária dele (...) e eu faço um trabalho comum a todos. Eu tenho trabalhado a propaganda do livro(...) teatro sobre o tema dos livros(...) então, eu deixo livre, porque quando a gente impõe, eu percebo que não sai uma coisa legal (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"E eles gostam, trocam idéias, mesmo comigo: 'Dona, a senhora viu?' e eu sempre falo que não, porque eu quero que eles me contem, entendeu? Tudo que eles acham diferente, vão lá na frente e contam (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

"(...)Então, é por isso que eu fico assim muito eufórica em saber o que eles vêm me contar. Eu mostro interesse, porque eu também quero saber as novidades. Então, eu acho que eles me colocam ao par da atualidade (risos) e não eu que estou sugerindo a atualidade pra eles! Eu gosto, sim! (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

"(...)Eu me coloco e, às vezes, a gente troca idéias legais!" (Protocolo nº. 02)

"Porque eu comecei e achei que deu certo! Eles demonstraram interesse e por isso eu continuei com as aulas e eles sentem falta, porque já aconteceu de não poder levar as revistas pra sala (porque tinha que terminar uma outra atividade) e eles reclamaram (...)"(Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

"Profª. M.: Eu acho interessante o aluno que escolhe política... Não são todos que se interessam, né?"

Pesq.: Você tem direcionado pra esses aspectos econômicos, políticos, sociais, então...

Profª. M.: É... O objetivo é esse!" (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

"Pesq.: E o desempenho dos alunos? Você me disse, no início, que a classe estava desmotivada (...)"

Profª. M.: (...) É... Por não ter sido um assunto diferente... O desinteresse de final de ano (...) Nesse trabalho eu não me realizei!(...) Eu deveria ter escolhido uma atividade mais motivadora, de um lado e o desinteresse deles, do outro... Eu não estou carregando a culpa sozinha, nem culpando eles apenas!" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

6. Trabalho coletivo e troca de experiências entre os docentes - as professoras relatam a busca pela criação de redes de interação com os pares (troca de experiências e parcerias entre os docentes), com o objetivo de superarem as dificuldades de atuação pedagógica. Muitas vezes, também são influenciados pela persuasão de outros profissionais de educação (superiores administrativo - pedagógicos). De modo geral, as redes de interação entre os docentes envolvem, segundo seus relatos: contatos informais entre os professores, reuniões formais (H.T.P. e outros), contato com a coordenadora pedagógica, participação em projetos (P.E.C, Classe de Aceleração) e contato com profissionais da Delegacia de Ensino.

- Profª. I.: *"(...) depois que eu fui ficando mais firme de primeira série (...) vai convivendo com outras escolas, outros professores, né? Porque, antes, você fica seguindo aquele que você conhece, depois você vai ouvindo idéia de um, idéia de outro: "Olha, eu fiz assim deu certo... Olha, vocês têm que mudar."*

"(...) Então, a gente ouve um e outro falar e você vai aplicando e você vai vendo que a criança vai ficando mais aberta (...)"

"(...) Hoje, depois que você vai aprendendo, o outro vai ensinando, alguém vai falando, você vai vendo que tem um monte de coisa..."

"(...)Eu teria dificuldade. Eu sei que é falta de preparo meu, porque isso aí você vai aprendendo, tem que ir preparando, né? Outro dia, nós tivemos uma reunião com a M. I. (da Delegacia de Ensino) e ele tava explicando isso aí. Eu não fui, mas as meninas que foram, estavam explicando no H.T.P. "

"Pesq.: Então, vai uma pessoa pra Delegacia e passa depois para os outros, nos encontros pedagógicos?"

Profª. I.: Isso. Agora, no planejamento, a gente discutiu um pouco sobre eles^{iv}, mas também foi em cima dos resumos."

"Pesq.: Sobre o trabalho em grupo dos docentes, queria saber se, realmente, existe e como é organizado (...)

Profª. I.: As primeiras séries são em grupo. Eu não sei como estão as segundas séries, eu acho que estão bem. Eu vejo o pessoal e elas trabalham em grupo também. A gente procura trabalhar em grupo (...) No ano passado, nós éramos três de manhã e ficavam três da tarde separadas. Então, quando você ia dar o provão (que era pra todo mundo junto) ficava difícil... 'Eu não trabalhei com isso ainda', tal...Aí, esse ano, a L. (diretora) colocou primeira e segunda de manhã e terceira e quarta à tarde, aí ficou bom (...) inclusive até nos mesmos corredores...

Pesq.: E que você acha I.?

Profª. I.: Acho muito bom. Você fica mais segura também, né?!

Pesq.: É?

Profª. I.: Eu acho! Às vezes, tem determinada coisa que o outro aplica... Aplica de outro jeito, né? Senão, às vezes, você fica muito bitolado e esquece de mudar e aí outro vem (...) é diferente."

"Nós fizemos aqui na Escola. A gente trabalhou com todas as primeiras séries esse ano e no ano passado também. A coordenadora também insistiu bastante com a gente. Ela vai bastante em reuniões e tem sempre falado: 'Gente, eles pedem muito pra trabalhar o nome da criança.'" (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"Depois que começou a Classe de Aceleração aqui, a gente aprendeu com elas aquele projeto Amigos, no começo do ano..." (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"(...) Isso também foi orientado pela coordenadora. Pra gente fazer, diz que é muito bom. Ela fala assim: 'Trabalhar o acróstico, falando coisas boas da criança, pra ela se incentivar', porque, às vezes, a gente só resalta o negativo, esquece desse lado bom.'" (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

"Eu fiquei até preocupada...Ai, meu Deus, será que a gente não tá sabendo escolher, né? Eu tava comentando com a N. (professora) e ela falou: 'L, dentro de uma sala de aula é uma ou duas crianças... É impossível você atender todos, né?' E eu fiquei preocupada. Como será que eu vou trabalhar com esse problema?" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

• Profª. R.:

"Pesq.: Você tem muita troca de informação nos seus locais de trabalho?"

Profª.R.: Bastante... Bastante, porque eu sou muito inquieta, né? Eu não gosto de fazer a mesma coisa... Sempre as mesmas coisas (...) Por isso que eu falei pra você que as minhas aulas são sempre assim... Mudam, não é? (...) Mexer com a própria criatividade (...) Apesar de que cada classe, cada ano são novos alunos e uma realidade diferente, mas essa troca de experiência é importante, porque a gente tem muita! (...) (risos) Juntou mais de um professor, você pode ver que o assunto é sala de aula..."

"Pesq.: E como você resolve as suas dúvidas? Resolve com essa rede de amigos professores que você fez ou têm situações em que você opera mais com seu "tino", porque já tem uma experiência até grande? (...)

Profª.R.: Não, não! A gente recorre muito, porque a gente tem as reuniões de coordenação aqui (...) Escola que eu trabalho, tenho sorte! Porque as reuniões de coordenação^v são excelentes. A gente faz muita leitura, a coordenadora lê bastante e procura informação. Aquilo que a gente não sabe, ela... Por

exemplo, Educação Artística, Ciências, alguma coisa assim que precisa de pessoas mais especializadas, no caso, que você não tem (...) Então, a gente recorre à orientação na Delegacia de Ensino..."

*"(...) Tinha um professora que ensinou expressão numérica e ela usava lápis colorido. Por exemplo: você elimina parênteses e ela fazia parênteses de uma cor, depois os colchetes de outra e as chaves de outra. Então, depois que passou, falou: "Oh! R., eu nunca te falei nada...", porque como eu dou aula de Matemática, ela achou assim... Sabe? (risos) Mas que interessante! Porque o aluno associava a eliminação de chaves, os parênteses; não era só os parênteses como a cor, então ficou mais fácil. Ele foi eliminando, não só pelos parênteses, mas pela cor. Mas você sabe que eu gostei disso daí? Daí são coisas que você troca experiência, né? Você vai formando teu método, mas as coisas não são, assim, milagrosas, não! (...) Tudo é muito trabalhoso e por mais que você tente aperfeiçoar, é bem, trabalhoso, bem vagaroso. Principalmente vagaroso, então, você não vai ter resultado assim...
Pesq.: Imediato."*

"(...) No final do ano, a L. (coordenadora pedagógica) deu um espaço pra eu falar no planejamento sobre a leitura, porque em 97 a minha 4ª série era terrível, daquelas...E no final de aula eu comecei a ler, contar histórias, pra ver se eles acalmavam e surtiu efeito! Mas foi só no final do ano. Eu não fiz "aquele" trabalho com eles de leitura, não!" (Anexo 1/ Protocolo nº. 01)

"Uma amiga me orientou e eu já tinha algumas idéias (...) Trabalhei com eles leitura, escrita, interpretação (...) De repente, aquela história de contar história de medo, de assombração, aquilo lá não tava nem no plano (risos)." (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

• Profª. E.: *"É tido como maluco, entendeu? Tanto pela direção, como pelos outros professores. Ela fazia aula de leitura, tal (...) Só que a aula de leitura dele, como não tem biblioteca na escola, ele fazia assim: qualquer coisa tinha que ler, jornal, revista, livro, tinha que ler e a classe, aquele silêncio total. Todo mundo lia. Era uma vez por semana e a gente faz de quinze em quinze dias, né? Mas lá era uma vez por semana. Então, eu perguntei pra Coordenadora de lá, a D.: "D., o que você acha dessa aula do C.?", e ela: "Enrolação!", ela falou pra mim: "Enrolação!", eu falei; "Será? Porque os alunos ... Porque todos os alunos lêem mesmo!", ela falou: "Isso aí E., você não conhece professor folgado?" "Professor folgado! Esse negócio de não querer passar lição na lousa, é... não querer dar gramática, essas coisas...Leitura?! Vai lá ver na aula de leitura se ele também não está lendo!". Lógico, né! Mas na época eu: "É...Deve ser mesmo!", sabe? Mas daí, eu fiquei pensando (...) "Então (inc) você sabe quando você fica no meio termo? Eu gostava do jeito dele ser, mas ao mesmo tempo eu ouvia os lados que criticavam, até a direção mesmo falava, você entendeu?(...) agora eu vejo que ele era um professor excelente, excelente... Não tinha melhor naquela escola. Até a C. falou, outro dia, pra ele a minha opinião, hoje, né?!"*

"(...) Até esse último ano, eu já estava aqui no A., eu tive que voltar no P.E.C^{vi}. A professora queria uma experiência de cada um, então eu contei (...) Ela achou interessante, porque é difícil você encontrar alguém que quer te ajudar, né? Ainda mais aqui na quinta-série... E o pessoal ia tirar sarro dele (...)"

"(...) Tanto, que essa minha amiga C.(que eu falei pra você), ela ensinava a gramática assim: ela acha que a gramática deveria ser ensinada, sim, mas no "geralção", entendeu?(...) Ela achava assim, você entendeu? Dizia: "Isso aqui o aluno vai perceber. Isso aqui é lógico." Ela achava assim, então eu peguei um pouco disso dela..."

"(...) Eu até conversei uma vez com a coordenadora e ela falou pra mim (lá da outra escola): "O que importa é que eles sabem ler. Às vezes, tem adolescente que gosta de ler aqueles livros "JÚLIA", "SABRINA"...Não importa! O importante é o ato da leitura. Não importa que eles estão lendo coisas que não é pra eles lerem. Deixe eles lerem. Daqui a pouco eles vão ver que aquilo não é pra eles lerem", então..."

Pesq. : E você concordou?

Profª. E.: *Concordei. Falei; "Ah! Tá bom, vamos ver, então!", Entendeu? Aí ela falou: "Pode fazer que*

vai dar certo!". Às vezes, eles pegam livros que não tem muito a ver com eles e eles lêem. Aí, o próximo eles não vão pegar daquele estilo. Vão escolher outro. Ali vai o hábito da leitura...Vai pegando. Tem meninas que lêem aquele monte de livros que você fica até... Que nem revista...A mesma coisa....Começa com revista popular (que eu falei pra você que eu não gosto muito), mas falou: "Pode levar. Se tiver "CONTIGO", o que for, pode levar...". Aí eles fazem a festa! Na próxima vez, você já leva "VEJA", por exemplo. Aí eles vão ter que se limitar àquilo..."

"(...) Eu sempre tenho dificuldade. Em tudo que eu vou fazer, eu pergunto primeiro pra alguém: " O que você acha?" Às vezes, eu encaro sozinha e depois eu vejo o resultado, né? Mas sempre discuto com professores, com coordenadores, com alguém que eu tenha mais habilidade de conversar. Às vezes, ligo para a C., pergunto o que ela acha. Estou sempre tirando as minhas dúvidas, ou então, a coordenadora... Eu peço pra ela ir à delegacia, ver coisas diferentes... Já pedi pra ela me colocar nos cursos, pra eu fazer quando tiver, porque eu quero ver se... Porque as dificuldades eu tenho todos os dias (...) Contato, com troca de experiência (...) Porque eu acho que a gente sempre tem que ter, né? Tem hora que você sabe, você encara sozinha... Se depender de seu colega também, se você também vê que ele não tem tanta... Então, você acaba encarando sozinha. Acaba ajudando o outro também. Mas quando tenho oportunidade de conversar com professores mais experiente, sempre troco, sim, umas idéias...

Pesq. : É aqui tem bastante integração entre os professores de Língua Portuguesa?

Prof^a. E.: Tem. Até que tem, sim! Não é "aquele amor", mas tem! Dá pra conversar "numa boa" com todos..."

"(...) Eu acho que nós devíamos estar unidos mesmo. Se você fez melhor que eu, eu chego pra você e falo: "Você fez melhor, fala pra mim como é que você fez?" Não é verdade? Eu já fiz tantas vezes isso... Sabe? Chegar pro professor e falar: "Olha eu vi que você tá fazendo tal coisa, me ensina?" Por exemplo, a T., não sei o que foi que ela fez o ano passado que eu achei interessantíssimo. Não sei se foi da leitura mesmo que eu cheguei pra ela, na hora mesmo, a gente trocou idéia. Ah! Foi dos programas^{vii}, que você assistiu..."

"(...) Vontade de fazer com que os alunos cresçam, entendeu? Vontade de (...) comunicação entre um colega e outro, profissionais que eu digo, da parte de professores..."

"(...) Eu imaginei primeiro aquilo que eu falei pra você: limitar ao teatro não iria dar certo. Então, eu conversei com a T. (outra professora de Língua Portuguesa) e ela fez primeiro pra ver se ia dar certo nas 8^{as}, no ano passado. Aí, ela falou pra mim: 'Pode fazer que dá certo!' Aí, eu comecei o ano passado, mas foi pouquinho. Não deu muito tempo... Esse ano a gente conversou: 'O que é que você acha? _ Ah! Eu acho isso...' Então fomos montando (...) Agora, o critério da crítica, eu não sei se a T. usa. Eu achei que melhora o grupo, por isso eu introduzi a crítica (...)"

"Foi por causa de uma coordenadora de outra escola (...) Ela me passou o projeto pra eu fazer com o supletivo. Aí eu falei pra ela: 'Esse projeto é bom pra crianças'. Então, ela falou: 'Esse projeto é pra qualquer série, desde que você tenha o material em mãos.' E o projeto, realmente, era assim: a gente trazer o livro." (Anexo 1/ Protocolo n°. 02)

• Prof^a. M.:

"Pesq.: E como é a sua rede de informações, de troca de experiências aqui na escola? Ou você teve alguém que..."

Prof. M.: Já foi boa! Já foi boa! Principalmente, na época da Escola Padrão. Foi muito, muito válido mesmo, porque nós tínhamos HTP de área, né? Então, era super válido, realmente...

Pesq.: É mesmo?

Prof^a. M.: É... Realmente era troca de experiência mesmo. Nós conseguimos trabalhar sempre as mesmas coisas. Até as provas eram iguais, sabe? Aquela coisa de você saber exatamente o que o colega tava trabalhando, porque você também tava trabalhando aquilo (...)"

"(...) E alguma coisa algum colega também transmite, né?..."

"(...) Porque seria muito mais prático se a gente trocasse bastante idéias, trocasse experiência, trocasse material, né? Isso já ajudava... De repente, o colega trabalha com uma coisa legal que poderia estar passando e eu vice-versa."

"(...) Vem a experiência, vem cursos, vem trocas de experiência com os colegas (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

7. Busca pela atualização e aprimoramento pedagógicos - nesta categoria, incluem-se relatos verbais que caracterizam a necessidade de integração às novas idéias e pesquisas divulgadas na área educacional, através de cursos, estudos individuais, etc. que potencializem as práticas, modificando seus papéis tradicionais.

• Profª. I.: "(...) Eu acho que um bom professor é aquele que está aberto, que procura, está sempre procurando coisas novas, aquele que está procurando sempre saber mais. Porque ninguém pode falar: "Eu sei tudo! Sou o bom! Não preciso de aprender mais nada". Eu acho que o bom professor é aquele que tá sempre buscando, sempre procurando, aquele que não vai aceitando só o que ele tem (...) porque a escola é um saber que não acaba nunca. Todo dia você tá aprendendo e ninguém pode falar: "Eu sei do magistério sabendo tudo" ou "Vou fazer esse curso, porque vou aprender tudo". Não é verdade... Você vai lá, às vezes, você se prepara para sala de aula e é outra realidade. Você faz aqueles cursos lindos e fala: "Eu vou chegar lá e fazer tudo desse jeito! (...) Então, eu acho que o bom professor é aquele que tá aberto, que busca, que corre atrás, aquele que lê bastante. Eu sei que não sou boa professora nesse ponto, porque eu leio muito pouco. Eu até gostaria de sair procurando cursos. Eu gosto de fazer cursos. Fiz a pós-graduação o ano passado e eu sinto que a cada ano que você pára, você tá envelhecendo, tá ficando pra trás mesmo, porque tá aprendendo, tá aí o saber e tudo vai mudando. Não adianta você parar no tempo que você vai ficando pra trás (...)"

" Eu acho que somos nós que não sabemos lidar ainda com leitura. Nós até sugerimos (...) nas reuniões que a gente queria para o ano... Sugeriu leitura. Porque eu, por exemplo, não sei trabalhar com leitura. Não sei se eu trabalho bem, se é isso o certo, se isso aí basta. Acho que ainda é pouco, porque a gente não produz bons leitores, não é? No fim das contas, nós não produzimos bons leitores."

"(...) Eu fico achando assim: eu sei que não sei muito... Às vezes, tá lá guardado e eu não sei usar adequadamente. Muitas vezes, até usa, mas não sabe ir fundo naquilo que você podia usar para um monte de coisas! (...) Então, é falta de conhecimento do professor. Agora, ele não aprende sozinho também! Muitos não têm tempo, né?! A gente não tem mesmo. Então, é por isso que eu falo que essas reuniões na Delegacia e de HTP são muitos importantes."

"Eu acho que foi em reuniões da Delegacia. Eles falaram assim pra gente: 'Olha, nome tem muito a ver... Todo mundo tem um nome e é importante pra pessoa esse nome'. Então, a partir daí, a gente começou a fazer mais... Porque antes, a gente trabalhava o nome no cartaz de chamada, só que era mais a chamada."

"(...) eu aprendi muito com o curso de pós-graduação. Terminei faz pouco tempo, mas isso me ajudou bastante, porque eu ouvi experiência de muita gente: do Rio, do Rio Grande do Sul, muita gente nova, muitas experiências diferentes, então, isso me ajudou bastante. Agora, eu acho que é a convivência em escola, trabalhar em duas escolas, com muita gente que você convive, o tempo todo..."

"Do acróstico, eu fiz um cursinho agora - desses de 30 horas - e ela (pareceu-me funcionária da D.E.) fez bastante trabalhos com acróstico, inclusive desses de formar textos, porque a gente só trabalhava a

inicial, né? Então, ela ensinou trabalhar até com a 4ª série, formando frases, textos ... uma palavra puxando a outra, inclusive poesias. Mas eu não fiz nada ainda. Agora, eu já estou dando pra eles montarem com o nominho deles." (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

• Profª. R.: *"Olha, de todos os cursos que eu fiz, (...) sempre você tira alguma coisa que dá pra se aproveitar, né? Uns menos... Outros mais, mas é sempre uma experiência que você acrescenta (...)às vezes, você fica em confronto com tantas teorias e a prática ali que é tão mais difícil, né? Mais complicada... Mas é um acúmulo de conhecimentos que você chega a ser o professor que é atualmente, porque vai muito de conhecimento adquirido, de experiências próprias. Mas em conjunto, eu acho que o caminho é esse. Você sabe, você vai acrescentando... Pra você montar teu próprio perfil, seu próprio caminho."*

"(...) Acho que o professor tem que estar sempre estudando, sempre aprimorando. Não adianta, porque você cai em contradição e o professor tem que agir muito pelo senso de justiça (...) e procurar ser sempre firme."

"(...) a gente recorre à orientação na Delegacia de Ensino..."

Pesq.: *A D.E. traz?*

Profª.R.: *Traz. Às vezes, vêm alguns palestrantes.*

Pesq.: *E você acha que tem sido legal?*

Prof.R.: *Precisa mais... Precisa mais..."*

"(...) Só que também não sou, assim, muito 'solta' comigo, não! Acho que a gente tem que 'segurar as pontas'. Tem que estudar bastante (...)"

"(...) mas as coisas não são, assim, milagrosas, não! (...) Tudo é muito trabalhoso e por mais que você tente aperfeiçoar, é bem trabalhoso, bem vagaroso. Principalmente vagaroso, então, você não vai ter resultado assim..."

Pesq.: *Imediato."*

"Sabe, eu gostaria de aperfeiçoar. Por exemplo: técnicas pra trabalhar. Assim: "O que eu posso explorar mais em poesia?..." "

"Agora, voltando ao que eu tava falando, aquela parte de técnicas, a gente precisa, sim. Às vezes, são coisas simples que você desconhece e uma "pinceladinha" você chega..."

Pesq.: *Você fala isso dos profissionais que têm essas experiências?*

Profª.R.: *É (...) aonde eu cheguei, às vezes, está perto de conseguir uma técnica, uma coisa que produza algo ali de concreto (...)"*

• Profª. E.: *"Então, eu tive que penar bastante. Foi daí que acostumei, que eu vi que não tem jeito. Eu vi que a gente tem que acabar estudando mesmo."*

"Naquela época, eu tava fazendo aquele curso da UNICAMP(...) P.E.C.! (...) Foi muito bom pra mim também (...)foi uma senhora desta vez. Ela chegou pra gente: "É, tem professor no curso que pega a redação de um aluno que tem um palavreado diferente e acha que ele está escrevendo errado! Aquilo lá serviu pra mim, né?! "E como é que você faz numa hora dessa, né?" Ah!, antes disso, olha só, antes disso eu peguei a redação do V. (é V. o nome dele), eu fiquei pensando na minha casa o que eu poderia fazer pra ajudar a melhorar a escrita, mas sendo que a fala dele era daquele jeito... Aí eu cheguei pra vice-diretora (ela era a única pessoa) e falei assim: "Olha! (...) eu tenho essa redação. O que vocês acham que eu devo fazer?" Corrigir!" (...) Eu falei: "Eu estou tendo tanto curso lá na delegacia que diz que eu não posso corrigir!" E ela: "Não! Corrige! Este aluno precisa ser corrigido. Corrige aí." Mas eu não corrigi... Eu não corrigi...Não tive coragem. Aí eu peguei, levei neste curso, né? Aí eu levei pra mulher, pra professora ver. Ela falou: "Olha, sabe o que você faz? Você vai pegar essa redação, vai tirar xerox pra todos os alunos e vai fazer todos reescreverem, inclusive o V., mas você coloca ele junto com

outra criança. Menina! Foi demais!"

"Os cursos que tem na delegacia, eu tento participar de todos e curso que tem fora participei de alguns sobre leitura, mas pra mim não foi válido, porque foi mais propaganda de escritores, entendeu? Mas o P.E.C. eu achei que me ajudou bastante, tanto que na crítica que tivemos que fazer no encerramento, eu falei: "Pra mim..." Sabe o que eu acho (...)? Muitos professores não saem daquilo, porque não se conformam que tem pessoas melhores que a gente que possam nos ajudar! Eu penso assim (...) Lá no curso (que a gente fazia no P.E.C.), você só via professor reclamando. Eles reclamam de tudo. Eu acho que o professorado reclama demais. (...) Você conversa com um, tá sempre reclamando... E no curso do P.E.C., pra mim que ainda sou inexperiente na coisa, eu acho que conversar com um professor, que tem mais experiência, que sabe falar alguma coisa pra você, é muito importante! Por mais que você fique lá a tarde inteirinha e uma coisinha só que ele falou (e que vai servir pra você), mas já é alguma coisa entendeu? Então, pra mim, o P.E.C. ajudou bastante."

"Eu preciso melhorar bastante. Eu acho que tudo o que a gente tá vendo, é coisa que a gente tá tendo sempre que aprimorar... Sempre melhorando. Eu acho que falta muito pra eu aprender ainda. Eu acho!"

"(...) Às vezes, ligo para a C., pergunto o que ela acha. Estou sempre tirando as minhas dúvidas, ou então, a coordenadora... Eu peço pra ela ir à delegacia, ver coisas diferentes... Já pedi pra ela me colocar nos cursos, pra eu fazer quando tiver, porque eu quero ver se... Porque as dificuldades eu tenho todos os dias..."

"(...) Eu sempre tenho dificuldade. Em tudo que eu vou fazer, eu pergunto primeiro pra alguém: "O que você acha?" Às vezes, eu encaro sozinha e depois eu vejo o resultado, né? Mas sempre discuto com professores, com coordenadores, com alguém que eu tenha mais habilidade de conversar. Às vezes, ligo para a C., pergunto o que ela acha. Estou sempre tirando as minhas dúvidas, ou então, a coordenadora... Eu peço pra ela ir à delegacia, ver coisas diferentes... Já pedi pra ela me colocar nos cursos, pra eu fazer quando tiver, porque eu quero ver se... Porque as dificuldades eu tenho todos os dias..."

"O aluno tem a necessidade do professor melhorar. Eles merecem isso! A escola aqui é pra isso, entendeu?(...) Acho que pela vontade de crescer. Eu tenho essa necessidade (...) Vontade de fazer com que os alunos cresçam, entendeu?"

(...) Acho que, primeiro, o professor, entendeu? Depois o recurso, porque, primeiro o professor dá o estímulo, depois, o recurso a gente acaba conseguindo, nem que seja pra trazer da sua casa os livros ou fazer uma campanha na escola toda (...) Então, primeiro vem a consciência do professor: o que ele quer naquele ano pra ele? Ele quer o aluno experiente na leitura? Ele quer o quê? Se você já entra (eu falo no começo do ano, porque ali é que decide tudo. Tudo não, pelo menos as principais coisas). Se no começo já entra: "Ih! Mais um ano...Eu vou copiar o planejamento do ano passado", então, você vê que o professor não tem expectativa nenhuma! (...) Então, você já sabe que as coisas só vão piorar, né?(...) Eu acho que, primeiro, vem o professor... Tem que mudar! Alguns professores têm que mudar essa mente fechada de ser tudo mais fácil (...) Recurso a gente vai arrumando... Se não tiver jeito nenhum, sei lá... A gente corre atrás pra fazer parceria com as firmas. A gente tentaria... Eu acho que, primeiro, vem a cabeça do professor!"

• Profª. M.: *"Tem curso que eu fiz no ano passado que achei super válido: foi a preparação para o concurso que a APEOSPⁱⁱⁱⁱ deu (...) Então, o curso de Português, eu achei super válido, me enriqueceu bastante. Foi com o pessoal da PUCC^{ix}. Achei que foi válido (...)Tudo é válido! Tudo o que você ouve de diferente é válido, né?"*

"(...) eu não ambiciono direção, coordenação, porque eu gosto da sala de aula, sabe? E o que tenho como objetivo é sempre estar melhorando, você entendeu? Pegar uma escola particular... Não sei... Melhorar como educadora."

"Mas eu dei uma "melhorada" em relação ao início. Porque, no início, era total inexperiência, né? Você fica meio perdida e depois você vai amadurecendo um pouco mais, mas eu sinto sei que ainda tenho muito a melhorar como educadora, você entendeu? E isso tudo, eu acho, depende de cursos."

"(...) Eu leio muito os meus livros, porque o que eu sei, o que eu aprendi, é porque eu reviro muito os meus livros, você entendeu? Pegando um pouco daqui, um pouco dali e é onde eu vou aprendendo mais, sabe?"

"A gente, quando quer alguma coisa, tem que procurar, tem buscar, né? E é o que a gente faz (...) A gente tem procurado caminhar meio que sozinho."

"Eu tive, sim, um curso que achei muito válido (acho que eu comentei com você) foi um curso que eu fiz no ano passado pela APEOESP, com professores da PUCC. Acho que foi um dos cursos mais válidos em toda a minha carreira. Foi de redação e ele abriu bastante caminho mesmo, e coisas que puderam ser aproveitadas em sala de aula. Achei super benéfico..."

Pesq.: Você acha que depois daquele curso, algumas coisas mudaram?

Profª. M.: Mudou, mudou sim! Mudou bastante! Foi o que te falei, foi me abrindo novos caminhos, né? Eu tava mesmo precisando de cursos daquele tipo, inclusive se houvesse mais... Nossa! Eu faria, sem dúvida!"

"(...) É lógico que algumas pessoas me abriram caminhos, né? Mas eu busco..."

"(...) Vem a experiência, vem cursos, vem trocas de experiência com os colegas e leituras de Propostas e Parâmetros e tudo o mais... A gente vai mudando!" (Anexo 1/ Protocolo nº. 03)

8. Projetos pedagógicos - nestes relatos, as professoras apontam para o fato de que a escola, através da construção dos chamados *projetos de leitura*, desencadeia e consolida não só a busca de novas práticas pedagógicas, como também o próprio interesse das professoras por novas fontes de leitura.

Profª. I.: "Agora, esse ano, esse projeto de poesia, tá com todas as séries. O nosso é mais pro fim do ano (...) no quarto bimestre, mas só que a coordenadora sempre pede que a gente deixe pelo menos a sua última aula ou, pelo menos, os últimos vinte minutos pra leitura de um livro, contar uma história... Contar, assim, de maneira diferente. Não só contar, contar... Conta um pedaço, deixa eles continuando. Ela tá sempre pedindo pra gente fazer, pelo menos, uns vinte minutos (...) porque é difícil você deixar uma aula todo dia pra leitura, quando você já trabalhou Português que envolve também leitura, né? Então, ela tá pedindo pelo menos uns vinte minutos pra gente deixar pra eles contarem uma história, pra eles pegarem um livrinho, lerem na sala..."

Pesq.: Nesse projeto da poesia, os alunos produzem as poesias?

Profª. I.: É, a gente vai apresentando pra eles e no fim do ano já produzem (...)"

• Profª. R.: " O sarau é projeto da escola e ele envolve todas as séries e foi por bimestre, né? Cada bimestre, foi trabalhado por série (...) Aí, você trabalha nesse bimestre, seu enfoque principal é poesia. Você vai trabalhar poesia, vai trabalhar rima, vai trabalhar diversas atividades só com poesia. Aí, você escolhe uma ou duas pra apresentar."

• Profª. E.: A M. (diretora) fez o projeto da revista e pediu pra colocarmos em prática, então eu coloquei mais pra eles terem uma visão que o assunto é mais sério, pra eles serem críticos sobre assuntos da modernização. Se você não dá na mão, eles jamais vão lá e pegam uma revista Veja pra ler... Alguns alunos, né? (...) Eu achei um método diferente... Desde quando a M. fez a assinatura da Veja, a gente tá trabalhando isso e dá certo. Eles pegaram o jeito, entendeu?"

"Pesq.: E antes do projeto? Você lia também? Como circulava a revista entre os professores?
 Prof^a. E.: *"Sinceramente? Não! (risos). Pra dizer a verdade eu também não gostava da Veja..."*
 Pesq.: Não? Que interessante! (risos)
 Prof^a. E.: *"Não. Nunca me interessei em comprar a Veja porque eu quisesse ler, entendeu? Quando começou o projeto, aí a gente tem que dar conta! Então, chegou eu já levo pra casa."*
 Pesq.: E você está gostando?
 Prof^a. E.: *Gosto. Olha só... É interessante! (...)A gente sabe que tem assuntos diferentes e outra: a gente fica desinformado de tudo se não ler, não é? (...)Então eu estou gostando. Vou até assinar, eu acho! (risos)"* (Anexo 1/ Protocolo n°. 01)

- Prof^a.M.: *" Eu comecei. Pensei assim: como a gente tem que usar a revista, então eu queria pôr uma aula da semana só pra aquilo, entendeu? E como eles assinam a revista Veja, então vai cair bem."* (Anexo 1/ Protocolo n°. 02)

"(...) Eu acho, porque não dá mais pra ficar no 'tradicionalzão', né? Mesmo porque a direção assina a revista e jornais que é pra gente tá trabalhando." (Anexo 1/ Protocolo n°. 02)

"Pesq.: Mas se são revistas e jornais, em específico, você lê antes ou não? Porque eu vi você discutindo ali...Você aproveita a aula pra ler?

Prof^a.M.: *"Eu leio (risos). Exatamente. É o que eu digo pra eles: a aula não só pra eles, é pra mim também! É porque é o único tempo que eu tenho pra ler. Na minha casa eu não tenho tempo(...) Então, eu também adoro essa aula, porque é onde eu tenho meu tempinho pra ler."*

Pesq.: Pois é... Eu vi você toda compenetrada (risos)...

Prof^a.M.: *Às vezes, eu fico até meio bronqueada que eu estou no meio de uma leitura e eles me interrompem, você entendeu? Então, é por isso que eu fico assim muito eufórica em saber o que eles vêm me contar. Eu mostro interesse, porque eu também quero saber as novidades. Então, eu acho que eles me colocam a par da atualidade (risos) e não eu que estou sugerindo a atualidade pra eles! Eu gosto, sim! O único meio pra eu ler é nessas aulas, entende?"* (Anexo 1/ Protocolo n°. 02)

9. Natureza das dúvidas - os relatos desta categoria são marcados por incertezas e conflitos em relação à prática pedagógica. Novos posicionamentos pedagógicos (em disseminação na rede estadual) parecem desencadear mudanças quanto à natureza das dúvidas *habituais* entre teoria e prática. As dúvidas atuais relatadas, portanto, são incertezas que denotam o confronto entre o *antigo paradigma* e um outro emergente, demonstrando com isso que a internalização dessas inovações geram *novos* conflitos entre os docentes.

- Prof^a.I.: *"Eu sei que ela (a escola tradicional) teve muitos erros. Eu sei...Eu não sou nem um pouco revoltada, porque fala que "revolta o aluno", "deixa o aluno frustrado" (...) Mas eu acho que ela tem seu lado bom também. A gente era mais cobrado. Hoje a criança é muito livre e acaba... Os pais também vão largando...Vão deixando tudo por conta da escola..."*

Pesq.: Então, você acha que essa "frouxidão" tem ligação com os métodos de ensino? Você tá falando assim: "a escola tradicional era uma escola que exigia mais"? O que falta hoje?

Prof. I.: *Eu acho que, hoje, falta cobrar mais a família, porque hoje tá deixando assim... As próprias leis vão fazendo assim...Vão falando assim. "Você tem que trabalhar assim e deixa que o aluno vai aprender" e muita gente interpreta errado esse lado, né?*

"Deixa que ele aprende" e vai largando e o pai também vai deixando porque... Eu acho que esse lado de deixar falar "vai aprender, vai acontecer", essa "frouxidão"... Eu acho que antes a gente era mais cobrado. A gente tinha mais respeito também, né? A criança, hoje, não tem muito (...)"

(...) quando eu comecei dar aula, tinha que seguir alguém, né? Por que você pega uma primeira série, você nunca deu aula pra primeira série, como é que você faz? (...) Copiando mesmo, porque você fica com medo, não é? Bom, aí, não sei se foi naquele ano mesmo ou no outro seguinte, eu fiz o curso do prof. S. L. (da UNICAMP). Ah! Eu saía de lá e falava assim: "Vou fazer tudo!" Quando eu chegava na escola, falava! "E agora?" Você até aplicava uma atividade, aí depois falava: "E agora?" Ela (a professora de quem 'copiava') falava assim: "Por isso que eu não faço essas coisas, porque depois quem vai te ajudar no final do ano?" Realmente, tem gente (eu fiquei sabendo) que entrou "de corpo e alma". Chegou no fim do ano, não sabia o que fazer mais... Quem que ajudava a gente? Não é verdade?"

"(...) Eu tive muita insegurança no começo, mas com o tempo que a gente tá fazendo assim e tem dado certo. Não é nada "assim" também... Ninguém sabe nem se é construtivista, se é tradicional... Eu sei que é uma mistura de tudo que já falaram que é bom. A gente vai pegando..."

"(...) Eu, às vezes, quando começa o ano e vejo determinada criança, falo assim: "Meu Deus!" Eu já não sei lidar... Parece que essa é mais diferente de todas." Todo ano a gente, a gente fala isso.. Todo ano a gente se deparava com crianças assim. Não tem nada que você faz que agrada, que melhora. Então, às vezes, eu fico insegura por esse lado. Agora, quanto a método, assim, tudo que vão falando que é bom, que deu certo, que alguém aplicou..."

(...)Eu tenho uma dificuldade muito grande pra trabalhar com...

Pesq.: Classe heterogênea?

Prof. I.: É (...) Eu teria dificuldade. Eu sei que é falta de preparo meu, porque isso aí você vai aprendendo, tem que ir preparando, né? Outro dia, nós tivemos uma reunião com a M. I. (da Delegacia de Ensino) e ele tava explicando isso aí. Eu não fui, mas as meninas que foram, estavam explicando no H.T.P. (...)

É... eu gostaria muito de estar, não só ouvindo a M. I. (coordenadora da D.E.) falar, mas queria ver alguém fazendo (...), porque eu tenho dificuldade nisso, de estar trabalhando com a criança aqui, que não sabe nenhuma letrinha aqui e com aquele que já sabe ler com a mesma atividade, colocando aqui pra esse e aquele, recortando, montando letrinha lá, montando texto. Eu tenho dificuldade. Não fui ensinada. Ninguém me ensinou fazer assim, né? (...)A gente tá ouvindo falar, mas e a prática? Será que é fácil? A gente recebe muita teoria, mas prática mesmo, não! Tem, né? Ver alguém (...) Não é pra copiar, é pra ver, né?! Pra gente se sentir mais segura também. Você fica com medo de virar um tumulto tudo e você não saber (...)"

"(...) É uma coisa que a gente precisava aprender: como é que você prende? Eles dizem que é porque não está dando coisas que são atraentes, mas nada é atraente? Nenhum texto é atraente? Nada? Então você fica... Por que será? Por que será que a aula não tá chamando atenção? Mas por que só uma minoria, né?"

"(...) Porque eu, por exemplo, não sei trabalhar com leitura. Não sei se eu trabalho bem, se é isso o certo, se isso aí basta. Acho que ainda é pouco, porque a gente não produz bons leitores, não é? No fim das contas, nós não produzimos bons leitores."

" O que a gente tem pedido pra comprar, ela tem comprado. Em termos de livro, tem. Sabe o material pedagógico? (...) é muito rico. Aqui tem muita coisa! (...) falta a gente saber usar até! A gente nem sabe usar. Eu fico achando assim: eu sei que não sei muito... Às vezes, tá lá guardado e eu não sei usar adequadamente. Muitas vezes, até usa, mas não sabe ir fundo naquilo que você podia usar para um monte de coisas! (...) Então, é falta de conhecimento do professor. Agora, ele não aprende sozinho também! Muitos não têm tempo, né?! A gente não tem mesmo. Então, é por isso que eu falo que essas reuniões na Delegacia e de HTP são muitos importantes."

"Eu gosto de texto que tenha 'moral' e daqueles que criança tenha interesse, que goste. Do 'Didi, o dinossauro' (texto lido pelas crianças) eu até fiquei chateada... Eu fiz uma interpretação e fiz uma pergunta assim: 'O que você achou da historinha?' A maior parte falou que gostou, que achou bonita, legal... E o F. (que já veio lendo e é uma criança que já lê vários livros)... Então, ele pôs assim: 'Eu achei uma historinha de bebê!' Na hora em que eu li eu chamei ele e perguntei por que, se ele já tinha lido aquela historinha. Aí ele falou que não, então eu perguntei de que jeito ele queria que fosse. Aí ele falou assim: 'que fosse mais...' Eu esqueci o nome que ele usou! Mas é um nome tão engraçado que eu acho que ele nem sabe o significado...Aí eu falei: 'Tudo bem F.. Eu, nesse ano, às vezes, vou ter que trabalhar com historinha de bebê, porque tem muita criança que precisa dessa historinha. Você já conhece essas historinhas; você já veio lendo... Quase todas as crianças precisam desse tipo de leitura, porque se eu der uma leitura de 2ª série, elas não vão entender'.

Aí ele falou assim: 'Mas eu fiz tudo que você mandou!'. Eu achei tão engraçado... Acho que é a mãe que orienta, né? Então, eu disse: 'Não, tudo bem que você não gostou. É um direito seu! Eu vou procurar dar livrinho pra você ler em casa, de historinha mais interessante, então...'

Quando foi o dia de levar livrinho pra casa, eu deixei ele escolher, aí ele levou Branca de Neve ou A Bela Adormecida (...)

Eu fiquei até preocupada...Aí, meu Deus, será que a gente não tá sabendo escolher, né? Eu tava comentando com a N. (professora) e ela falou: 'I., dentro de uma sala de aula é uma ou duas crianças... É impossível você atender todos, né?' E eu fiquei preocupada. Como será que eu vou trabalhar com esse problema? Colocar textos que sejam interessantes pra eles. Eu percebi que esses textos assim, ele já cansou de ler (...)E eu fiquei preocupada com isso aí...Mas não sei também como resolver, porque (...)Eu até já conversei com a mãe dele (...) Você sabe que a criança tá perdendo... Ele poderia estar ganhando mais! Só que com tanta criança precisando, eu fico pensando: 'Será que é justo largar tantos que precisam e ficar atendendo mais o F.(...) Então, são coisas que a gente sabe que está falhando... Eu sei que estou falhando, porque se ele fala isso pra mim, é porque tá cobrando, né? Quer dizer: 'Acorda', não é?(...) Eu não sei trabalhar com classes assim misturadas.'" (Anexo 1/ Protocolo nº 03)

"Eu gosto de priorizar palavra-chave, aquilo que você tá querendo mais que ele (o aluno) pegue, sabe? Geralmente que tenha a letra que você está trabalhando. Eu não sei se é certo, mas (...)" (Anexo 1/ Protocolo nº 03)

- Profª.R.: "Então, o difícil é isso: você saber colocar em prática essa questão teórica, porque, de repente você tem toda aquela parte teórica, você acha que você vai conseguir mudar, transformar, mas você vai pra uma sala de aula, você percebe que a realidade é outra. Então, às vezes, você fica em confronto com tantas teorias e a prática ali que é tão mais difícil, né? Mais complicada... Mas é um acúmulo de conhecimentos que você chega a ser o professor que é atualmente (...)"

" Profª. R.: (...) E assim fica difícil, porque essa defasagem que os alunos vão carregando, a gente trabalha com níveis diferentes de alunos numa sala de aula. Você tem aluno que mal escreve e (...) aluno brilhante..."

Pesq.: E vocês levam os casos pro HTP?

Profª.R.: Levamos (...) E são alunos que são "estudados" mais...

Pesq.: Caso a caso?

Profª.R.:É. (...)"

"A resistência tá diminuindo em mudar algumas coisas, mas aquela antiga resistência de você trabalhar o tradicional e você achar que aquilo ainda é o certo, ainda a gente tem resistência até hoje (...)Então, toda bagagem nossa, ainda, eu não sei até quando a gente vai resistir, mas que até hoje a gente carrega, a gente carrega! Eu não sei se foi por ter aprendido assim ou foi por a gente acreditar ainda que é a maneira que tem que ser, né? Porque quando você tenta... Eu já tentei várias vezes trabalhar um pouquinho diferente, né? Claro que você trabalha diferente (...) Não vai voltar naquele "totalmente tradicional", mas tem coisa assim que, de repente, você se depara e você tá voltando a trabalhar como a

dez, vinte anos atrás... Então, tem coisas que eu acredito que não mudaram. Acho que não sou só eu (...) O que muda é a mentalidade, a mentalidade mais aberta, sabe?"

" Prof^o.R.: (...) Agora, você também não pode entrar igual quando houve o "Construtivismo" naquela época, aquela mudança toda, um monte de gente se perdeu ali naquele meio de caminho, né? Tem aluno que não escreve até hoje porque são frutos dos "Construtivismo" (risos) (...)

Pesq.: Você vai com calma...

Prof^o.R.: E tem coisas que você não pode, porque você aprende pela reflexão, pela fixação de conteúdos. Por mais que você dê atividades criativas (você pode dar), mas ele aprende pela fixação de conteúdo.

Pesq.: E você acha que isso é tradicional?

Prof^o.R.: Eu acho! Mas não é isso que falam que é tradicional: fixação?! Mas acho que não tem outra maneira de aprender, a não ser pela fixação de conteúdo. Você pode até colocar, por exemplo, as operações pelo A. M.; você conta aquela história bonitinha de repartir, disso, daquilo e tal... Mas você vai aprender a divisão: é uma técnica. Você vai fazer, você tem que fixar.

Pesq.: Você diz assim...

Prof^o.R.: Na escrita também.

Pesq.: No momento final da atividade, você fecha com fixação, é isso?

Prof.R.: Mas eu acho que o aluno recebe, ele pode receber de uma maneira diferente, mas ele ainda aprende pela fixação de conteúdo. Isso aí não é tradicional? Não falam que não podia? Agora eu tô comentando com você... Se tiver errado, eu não sei...

Pesq.: É um pensamento corrente, não é R.?

Prof.R.: Eu não sei como é que está esse assunto hoje em dia, porque eu discuto isso mais na escola (inc.). Com outras pessoas, com outras cabeças (...) eu não tenho conversado, então eu não sei. Quando eu tava na coordenação, eu saía mais, né? Encontrava com outras pessoas, informações, né? Agora não sei como é que tá, mas eu acho que não tem como aprender se não tiver fixação no conteúdo, exercitação."

" Tá nas tuas mãos, aí você vai: "Não! Mas isso funciona assim, o meu aluno tem que saber isso, meu aluno tem que saber aquilo..." Aí você vai tirar do teu aluno, você percebe que não é tão fácil assim. Aí você quer descobrir: "Onde é que eu errei e onde eu vou começar?" Aí, você trabalha. Primeiro, tem que ter planejamento, porque você não pode fugir. Você tem que trabalhar bem... Não é que você não pode sair daquilo, sabe? É flexível; você vai, volta, mas você tem uma linha que você precisa trabalhar. Aí, você aplica uma avaliação; não só avaliação, mas no dia-a-dia, você percebe, né? Os erros que seus alunos cometem e são, geralmente, erros que acontecem frequentemente (os mesmos tipos de erros) e chama a atenção...

Bom, então a coisa não é assim tão difícil, porque são (mais ou menos) os mesmos tipos de problemas que existem, né? Aí você fica falando assim: "Ah! Mas a coisa é fácil?" Aí você começa a misturar: "Poxa! Mas naquele tempo a gente aprendia assim e teu aluno sabia. Hoje, você dá tanta abertura, você trabalha tanto e teu aluno sabe tão pouco..." Então, nessas horas você fica, assim, em conflito. Aí você vê um professor que trabalha ali, numa linha bem mais tradicional, né? Aí você fica analisando, mas você vê também que tem coisas que podiam ir além, né?: "Pôxa! Mas também não é assim, né?" Aí você vai criando um método seu, um método próprio, porque eu não consigo fazer coisas que são coisas que me ferem."

"É (...) aonde eu cheguei, às vezes, está perto de conseguir uma técnica, uma coisa que produza algo ali de concreto (...) que não fica só ali pelo prazer de leitura, pelo gosto de leitura (que veio muito assim) mas não é concreto, né? Qual que é o teu objetivo? Adquirir gosto por leitura? Tudo bem! Que meu aluno aprendeu a ler, isso aí eu sei porque você filmou e a gente viu, né? (risos) Mas como é que você avalia seus alunos? (...) "Os meus alunos adquiriram gosto de leitura", como vou provar isso daí? Só se tiver filmando (inc.) (risos) Ainda bem que você filmou! Mas cada (inc) tá vendo como é que é? Não tem assim nada registrado... Um projeto ali escrito. Eu não tenho isso. Isso daí eu vou tentar ver se eu consigo pra esse ano."

• Prof^o. E.: "Aí eu sempre via o C. dando ditado pra sétima-série, aí fui conversar com a Coordenadora: "Ditado é bom, né?!" e ela: "Não vai me querer virar um C. na vida!" Então (inc) você

sabe quando você fica no meio termo? Eu gostava do jeito dele ser, mas ao mesmo tempo eu ouvia os lados que criticavam, até a direção mesmo falava, você entendeu? O C. não dá!! Ditado em sétima-série, entendeu? E era...agora eu vejo que ele era um professor excelente, excelente... Não tinha melhor naquela escola."

"Ela chegou pra mim e disse: "O que é que você faz? Corrige!". Eu falei: "Eu estou tendo tanto curso lá na delegacia que diz que eu não posso corrigir!" E ela: "Não! Corrige! Este aluno precisa ser corrigido. Corrige aí." Mas eu não corrigi... Eu não corrigi...Não tive coragem. Aí eu peguei, levei neste curso, né? Aí eu levei pra mulher, pra professora ver. Ela falou: "Olha, sabe o que você faz? Você vai pegar essa redação, vai tirar xerox pra todos os alunos e vai fazer todos reescreverem, inclusive o V., mas você coloca ele junto com outra criança. Menina! Foi demais!"

"(...) Eu não me considero tradicional. Eu sou mais ou menos. Vou colocar assim, porque eu ainda confundo um pouco, tá? Às vezes, alguém fala: "Tem que passar gramática!" E agora? Eu tenho ou não tenho?, "O professor tem que ser sério em sala de aula", eu não consigo ser, não consigo ser brava, você entendeu?"

"Agora, eu não deixo de passar uma regrinha (...) eu não consegui ainda, pra dizer a verdade. Nessa parte, eu ainda estou insatisfeita. Até eu estava conversando com o T. (professor) e perguntei pra ele: "O que você acha que a gente deveria fazer?" Ele falou: "Olha, E., por enquanto, eu tô perdido nisso."

"Profª. E.: (...) Quando eu vejo os alunos numa aula de leitura eu fico sempre pensando: "Será que tá dando resultado isso?" Eu queria saber qual é o método que eu poderia praticar em sala de aula pra obter esses resultados, você entendeu? (...)

Pesq. : Uma avaliação?

Profª. E.: Isso. Que tipo de avaliação eu poderia fazer pra descobrir se esses alunos estão gostando e que tá sendo útil? Porque eu sei que útil acaba sendo. A leitura pra todo mundo é útil, você entendeu? Eu gostaria de ver isso, mas eu não sei como (...) Tô falhando aí. Não sei o que eu faço (...)

Não cheguei nesse degrau, de chegar e falar: "Puxa! Olha o trabalho que eles fizeram! Então, realmente, a leitura tá valendo!

Pesq. : E isso te faz falta?

Profª. E.: Faz falta, porque eu nunca sei se posso continuar no semestre, se tenho que mudar o meu estilo, entendeu? Eu não sei, porque aluno de quinta série é assim: se você pede, eles fazem, você entendeu? Se eles gostam, também fazem. Eles dizem: "Vai ter aula de leitura daqui a quinze dias?" "Vai!" Aí, todo mundo traz um livro. Agora, eu queria saber se aquilo é só pra obedecer a mim ou se eles, realmente, estão gostando, você entendeu? (...)"

"Pesq.: Você encontra alguma dificuldade pra realização do trabalho? Eu vi ali, por exemplo, os alunos com dúvidas entre crítica e resumo... Outro grupo, embora fosse minoria, não fez a crítica, estava reproduzindo (...)

"Eu acho muito difícil isso. Sempre achei. Eu não posso falar que a criança está certa (...), mas eu também não posso falar que está errada, entendeu? Porque ela está fazendo aquilo que ela entendeu (...)

Às vezes eu fico perdida: 'E agora, como é que eu vou explicar?'" (Anexo 1/ Protocolo n°. 01)

• Profª. M.:

"Pesq.: Já teve espaço, nesse tipo de atividade, pra uma discussão geral sobre uma reportagem? Por exemplo, um círculo de debate, etc.

Profª. M.: (...) Esse trabalho eu não fiz, justamente pelo fato que eu já te falei: o número excessivo de alunos... Eu não sei... Eu não tenho conseguido muito... Acho que tumultua, desvia o assunto... Eu não consigo muito direcionar esse tipo de trabalho.

Pesq. : Você tem quarenta e cinco alunos?

Profª. M.: É... Eu já tentei fazer um trabalho desse tipo, mas chega num certo ponto que alguma coisa desvia a atenção, entendeu? Aí já perde o 'fio da meada' e foge dos meus objetivos, então eu tentei uma

vez, não consegui e me limitei só nisso... Eu acho que se fosse um número reduzido de alunos, dava pra fazer, sim, um debate legal, uma troca de idéias, mas..." (Anexo 1/ Protocolo nº. 02)

Notas:

ⁱ Horário de Trabalho Pedagógico; reunião semanal entre os professores e coordenador pedagógico.

ⁱⁱ Refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

ⁱⁱⁱ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

^{iv} Referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

^v Equivalente ao Horário de Trabalho Pedagógico.

^{vi} Programa de Educação Continuada.

^{vii} Vide Protocolo nº 2 da professora E.: "*Uma rádio na sala de aula*".

^{viii} Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

^{ix} Pontifícia Universidade Católica de Campinas.