

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

GEMA GALGANI RODRIGUES BEZERRA

**Contingências do trabalho docente na escola pública:  
ensinar a ler e a escrever num contexto de mudança**

São Paulo  
2010

GEMA GALGANI RODRIGUES BEZERRA

**Contingências do trabalho docente na escola pública:  
ensinar a ler e a escrever num contexto de mudança**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação.  
Orientadora: Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira

São Paulo  
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.046 Bezerra, Gema Galgani Rodrigues  
B574c Contingências do trabalho docente na escola pública: ensinar a ler e a escrever num contexto de mudança / Gema Galgani Rodrigues Bezerra; orientação Idméa Semeghini-Siqueira. São Paulo: s.n., 2010.

294 p. ; Apêndices; CD-ROM

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino e aprendizagem 2. Leitura (Ensino) 3. Escrita (Ensino)  
4. Cotidiano escolar 5. Desempenho do docente 6. Prática de ensino  
I. Semeghini-Siqueira, Idméa, orient.

---

**BEZERRA, G. G. R. Contingências do trabalho docente na escola pública:**  
ensinar a ler e a escrever num contexto de mudança. Tese apresentada à  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*Dedico este trabalho, com todo meu amor, admiração e ternura...*

*aos meus pais, Cícero e Maria, por seu exemplo e amor incondicional;*

*ao meu marido, Fabiano, por seu incentivo constante, carinho e paciência;*

*às minhas filhas, Geovana e Júlia, meu maior e melhor legado.*

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, a Deus... não fosse por Sua intervenção sobrenatural em minha vida, este trabalho não teria sido concluído.

À professora Dra. Idméa Semeghini-Siqueira, pela orientação sempre presente; à amiga Idméa, pelo incentivo e apoio constantes.

Às professoras Dras. Helena Coharik Chamlian e Vera Maria Nigro de Souza Placco, por suas leituras e sugestões comprometidas, no Exame de Qualificação.

Aos professores que cooperaram na realização deste trabalho, por sua generosidade e confiança.

Aos amigos, Márcia, Simão, Renata e Flamarion, pela torcida e pelas orações.

A todos que, de alguma forma, foram inspiração para este trabalho.

Se os professores comentassem mais abertamente sua vida cotidiana e as competências que mobilizam, talvez os pais e o público fossem menos ingênuos ou arrogantes.

**Philippe Perrenoud**

A presunção de que os professores podem criar e manter condições que tornem a vida e o aprendizado escolar estimulantes para seus alunos, sem que as mesmas condições existam para os professores, não é corroborada pela história da humanidade.

**Seymour Sarason**

É inegável que os estudantes aprendem e que os professores ensinam. Mas acreditar que os estudantes aprendem porque os professores ensinam é engajar-se em um pensamento mágico.

**Janet Emig**

## RESUMO

BEZERRA, G. G. R. **Contingências do trabalho docente na escola pública: ensinar a ler e a escrever num contexto de mudança.** 2010. 294f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

O problema que deu origem a essa investigação foi o conflito resultante do descompasso entre opções teóricas conscientes e a prática de ensino que conseguíamos efetivamente implementar, ao assumirmos aulas de Língua Portuguesa para turmas do ciclo II do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual, logo após a conclusão do mestrado em Educação. No intuito de priorizarmos práticas que favorecessem a formação de alunos leitores e produtores de textos, e não apenas copistas e decifradores, verificávamos a interferência de diversos aspectos que repercutiam negativamente em nossa prática. Assim, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento dessas capacidades requer um ensino deliberado e contínuo ao longo de toda a escolaridade básica, por professores de diferentes disciplinas, propusemo-nos a buscar respostas para as seguintes questões: qual a natureza das dificuldades enfrentadas pelos professores ao buscarem promover a aprendizagem dos seus alunos? Que contingências relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, deliberado ou não, estão presentes no trabalho do professor da escola pública, facilitando ou dificultando os processos de ensino e aprendizagem? Para responder a essas questões, empreendemos um estudo situado no paradigma da pesquisa qualitativa em educação, empregando, em algumas etapas, procedimentos inspirados na etnografia educacional (Ezpeleta e Rockwell, 1986; Fonseca, 1998; Erickson, 1989). A análise dos dados fundamentou-se em um critério essencialmente semântico, à luz de parâmetros da análise do conteúdo (Bardin, 1978). Os trabalhos de Tiramonti (2005), Azanha (1990, 2004), Souza (2002, 2006) e Lapo (2005), entre outros autores, subsidiaram teoricamente a nossa investigação, na medida em que propõem considerar aspectos do contexto mais amplo em que atuam os professores, focalizando situações concretas das quais emergem fontes de mal-estar e de bem-estar docente que intervêm em suas práticas. Os dados indicaram que o contexto da sala de aula não é, muitas vezes, propício ao trabalho cotidiano focado em práticas de leitura e produção de texto, em função de diversos fatores: número elevado de alunos, dificuldade de acompanhamento particularizado desses alunos pelos professores; necessidade de gerir demandas individuais e coletivas do grupo; dificuldades inerentes à manutenção de certa ordem que permita a realização de atividades complexas e significativas na sala de aula; interesses pessoais divergentes e por vezes conflitantes; recursos materiais às vezes escassos ou precários; tempo acelerado para gerir inúmeros procedimentos cotidianos, que acabam ocupando grande parte do tempo das aulas em questões não diretamente relacionadas ao ensino e aprendizagem dos conteúdos, entre uma infinidade de outros fatores. Além de questões de ordem objetiva, interferem também nas situações concretas de sala de aula aspectos de ordem subjetiva, que envolvem conhecimentos e características pessoais dos docentes, seus valores, crenças, necessidades e desejos, os quais determinam maneiras muito peculiares de avaliar o contexto, agir e reagir às contingências cotidianas. Todos esses elementos precisam ser considerados quando se propõem ações de melhoria da educação pública. É preciso, pois, relativizar as expectativas quanto ao papel da escola e dos professores, que parecem superestimadas no conjunto de ações que a sociedade precisa implementar para que a qualidade do ensino melhore de modo significativo.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Cotidiano escolar. Contingências do trabalho docente. Mal-estar docente. Bem-estar docente.



## ABSTRACT

BEZERRA, G. G. R. **Contingencies of the Teacher's Work in Public Schools: Teaching to Read and Write within a Context of Change.** 2010. 294f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

The problem that gave rise to this investigation was the conflict resulting from the dissonance between theoretical conscious options and the teaching practice that we have actually managed to implement when we took over the Portuguese Language classes for Cycle II groups of Brazilian Middle School at a state public school, soon after completing the Master's Degree in Education. Aimed at prioritizing practices that would favor the education of text readers and producers, not just copyists and decoders, we verified the interference of many aspects that had a negative impact on our practice. Thus, starting from the premise that the development of such skills requires a deliberate and continuous teaching during the whole basic education by teachers of different subjects, we have proposed to look after the answers for the following questions: what is the nature of the difficulties faced by teachers when trying to promote their students' learning? Which contingencies related to teach reading and writing, deliberate or not, are present in the work of public school teachers, making the teaching and learning processes easy or difficult? To answer such questions, we undertook a study within the paradigm of the qualitative research in education, using, in some steps, procedures inspired in the educational ethnography (Ezpeleta and Rockwell, 1986; Fonseca, 1998; Erickson, 1989). The data analysis was grounded on essentially semantic criteria, in the light of content analysis parameters (Bardin, 1978). The works of Tiramonti (2005), Azanha (1990, 2004), Souza (2002, 2006) and Lapo (2005), among other authors, gave theoretical support to our investigation, insofar they propose to consider aspects of the broader context where teachers act, focusing on concrete situations from which sources of teachers' uneasiness and easiness emerge that intervene in their practices. Data indicated that the classroom context is often not proper for the everyday work focused on the practices of reading and producing texts, in view of many factors: high number of students, difficulty of individualized follow-up of these students by teachers; need of managing the group's individual and collective demands; difficulties inherent to maintaining a certain order that allows performing complex and meaningful activities in classroom; divergent and often conflicting personal interests; sometimes scarce or precarious material resources; having to rush to manage multiple everyday tasks that eventually take large amount of class time in issues not directly related to teaching and learning of contents, among a multitude of other factors. Besides questions of objective order, aspects of subjective order do also interfere with concrete classroom situations, which involve knowledge and personal characteristics of teachers, their values, beliefs, needs and desires, which determine very peculiar ways of evaluating the context, acting and reacting to everyday contingencies. All these elements must be considered when improvement actions in public education are proposed. Thus, it is necessary to frame the expectations as to the role of school and teachers, which seem to be overestimated in the set of actions that the society must implement so that there is significant improvement in the teaching quality.

Keywords: Teaching and learning to read and write. Everyday school life. Contingencies of the teacher's work. Teachers' uneasiness and easiness.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01-	O percurso da coleta de dados.....	42
Quadro 02-	Concepções de língua, texto, leitura e leitor.....	60
Quadro 03-	Esquema da constituição do processo de obtenção de bem-estar ou mal-estar na relação do trabalhador com o seu trabalho (Fonte: Lapo, 2005).....	91
Quadro 04-	Síntese de tópicos-chave elencados pelos professores entrevistados.....	191
Quadro 05-	Organização dos registros de observação na EMEF (escola 2).....	243
Quadro 06-	Fragmento do Apêndice C: Síntese organizativa do diário de campo da escola 2 (EMEF).....	245

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
-------------------	----

INTRODUÇÃO.....	28
-----------------	----

### PARTE I – MÉTODO

1	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	35
1.1	<b>Por uma abordagem que aproxime o foco da realidade escolar: questões preliminares.....</b>	36
1.2	<b>Justificativa quanto à orientação metodológica adotada.....</b>	38
1.3	<b>Procedimentos utilizados na constituição do <i>corpus</i> de análise.....</b>	42
1.3.1	Escola Estadual (EE).....	42
1.3.1.1	Observação e diário de campo.....	42
1.3.1.2	Entrevistas.....	45
1.3.2	Escola Municipal (EMEF).....	46
1.3.2.1	Observação e diário de campo.....	46
1.3.2.2	Entrevista.....	48
1.3.3	Desafios decorrentes do trabalho de campo.....	49
1.4	<b>Procedimentos para a análise de dados.....</b>	51

### PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2	<b>CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....</b>	54
2.1	<b>O ensino de língua materna na escola do século XXI.....</b>	56
2.2	<b>Concepção de leitura.....</b>	59
2.2.1	O ato de ler e implicações pedagógicas.....	61
2.2.2	A natureza da leitura e formação de professores.....	62
2.2.3	Leitura significativa: aprendizagem nas diferentes disciplinas.....	67
2.3	<b>Concepção de escrita.....</b>	72
2.3.1	Possibilidades didáticas para o trabalho com a escrita.....	73
3	<b>ESCOLA E ENSINO: MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE.....</b>	79
3.1	<b>A escola e o momento histórico e cultural.....</b>	80
3.2	<b>Mal-estar e bem-estar docente.....</b>	86
3.3	<b>O papel do professor e sua formação: implicações educacionais.....</b>	94
4	<b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	99
4.1	<i>A leitura e a escrita no ensino médio: uma análise do trabalho docente com o texto verbal escrito (Queiroz, 2000).....</i>	102
4.2	<i>Práticas de leitura nas aulas das disciplinas de Ciências, História, Geografia e Matemática: Estudo de caso de professores das séries finais do Ensino Fundamental (Soldatelli da Silva, 2005).....</i>	112
4.3	<i>A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do ensino fundamental (Silva, 2007).....</i>	114

### PARTE III – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

5	<b>O APREÇO PELA COMPLEXIDADE DO/NO AMBIENTE ESCOLAR: ETAPA PRELIMINAR À CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....</b>	117
5.1	<b>Contingências do trabalho cotidiano na escola.....</b>	119
5.1.1	Fundamentação teórica inconsistente dos educadores.....	119
5.1.2	Precariedade das condições materiais de trabalho.....	122
5.1.3	Ausência de biblioteca e bibliotecário.....	123
5.1.4	Decisões individuais em detrimento de discussões coletivas: seleção do livro didático.....	125
5.1.5	Descompasso entre aspirações/expectativas e realizações.....	126
5.1.6	Rejeição dos alunos às atividades de leitura.....	130
5.1.7	Mau desempenho dos alunos decorrente da falta de compreensão das comandas das atividades.....	131
5.2	<b>Estratégias de enfrentamento adotadas pelos professores.....</b>	133
5.2.1	Busca por atender a supostas ou reais expectativas dos alunos.....	133
5.2.2	Criar vínculos afetivos com os alunos para viabilizar boas relações interpessoais.....	134
5.2.3	Tentativa de adaptar estratégias didáticas tradicionais a opções teóricas conscientes.....	135
5.2.4	Propor atividades para manter os alunos ocupados e evitar desordem.....	136
5.2.5	Trabalhar com níveis de ensino com os quais se tenha mais afinidade.....	138
5.2.6	Valer-se da atribuição de notas e vistos como recurso para legitimar sua autoridade.....	139
5.2.7	Usar o livro didático como único ou principal material de apoio pedagógico.....	140
5.3	<b>Concepções acerca do ensino de leitura e escrita.....</b>	141
5.3.1	Alunos: ler e escrever são atividades maçantes da matéria Língua Portuguesa.....	141
5.3.2	Professores: a leitura compreensiva é importante para aprender os conteúdos das disciplinas.....	145
5.3.3	Ler por prazer ajuda a formar leitores.....	147
5.3.4	Escrita como produto em detrimento de uma abordagem processual.....	148
5.4	<b>A título de síntese: o ambiente escolar e sua complexidade.....</b>	150
6	<b>ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE LP E DE OUTRAS DISCIPLINAS.....</b>	152
6.1	<b>Análise a partir de questões emergentes do roteiro das entrevistas.....</b>	154
6.1.1	Dificuldades mais sérias ou mais frequentes dos alunos, identificadas pelos professores.....	154
6.1.2	Causas das dificuldades dos alunos apontadas pelos professores.....	163
6.1.3	Formas de intervenção com vistas a sanar as dificuldades dos alunos.....	171
6.1.4	Materiais impressos utilizados pelos professores.....	177
6.1.5	Modos de orientar os alunos quanto à realização das atividades.....	184
6.1.6	Síntese: quadro com tópicos-chave.....	190
6.2	<b>Concepções de leitura e escrita.....</b>	193
6.2.1	Professoras de LP.....	193
6.2.2	Professores de outras disciplinas.....	195
6.2.3	Confronto: professoras de LP e de outras disciplinas.....	202

6.3	<b>Clima relacional no ambiente de trabalho.....</b>	204
6.4	<b>Diário de campo e entrevistas: interlocução.....</b>	212
7	<b>APROXIMANDO O FOCO PARA UMA PROFESSORA DE LÍNGUA MATERNA (LM): FATORES OBJETIVOS E SUBJETIVOS QUE INTERVÊM NO TRABALHO DOCENTE.....</b>	215
7.1	<b>Caracterização da entrevistada e da situação de entrevista.....</b>	217
7.2	<b>Tópicos que nortearam a análise dos dados.....</b>	217
7.2.1	Dimensão subjetiva: fatores pessoais que intervêm no perfil profissional docente.....	218
7.2.1.1	Formação escolar básica e contexto familiar.....	218
7.2.1.1.1	Grau de contato com a escrita antes da entrada na escola.....	218
7.2.1.1.2	Vivência na escola.....	219
7.2.1.1.2.1	Recordações do “primário” (1ª a 4ª séries).....	220
7.2.1.1.2.2	Recordações do “ginásio” (5ª a 8ª séries).....	220
7.2.1.1.2.3	Recordações do “colégio” (Ensino Médio-Magistério).....	222
7.2.1.2	Considerações acerca das mudanças pelas quais passaram as escolas da sua infância e adolescência.....	224
7.2.1.3	Atividade profissional e opção pelo magistério.....	225
7.2.2	Dimensão objetiva: condições de trabalho.....	227
7.2.2.1	Atividade laboral: tarefas que compõem o trabalho docente.....	227
7.2.2.2	Dimensão relacional: relações interpessoais e relações do professor com a atividade laboral.....	230
7.2.2.3	Dimensão socioeconômica: aspectos sociais e econômicos que atingem diretamente o professor.....	234
7.2.2.4	Dimensão concreta: condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho.....	236
7.2.3	Avaliação da professora Nair: prevalência do bem-estar sobre o mal-estar docente.....	240
7.2.4	Reflexões sobre a prática da professora Nair: foco no universo micro da sala de aula.....	243
7.2.4.1	Gestão do clima relacional: interação professor-aluno e aluno-aluno.....	247
7.2.4.2	Algumas concepções da professora.....	251
7.2.4.2.1	O bom aluno.....	251
7.2.4.2.2	Produção escrita, pesquisa e leitura.....	252
7.2.4.2.3	Gestão dos processos de ensino e aprendizagem de língua materna.....	255
7.3	<b>A título de síntese.....</b>	259
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	261
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	274
	<b>APÊNDICES – APRESENTAÇÃO IMPRESSA</b>	
A	Roteiro de entrevista: professores de LP e de outras disciplinas (EE).....	281
B	Roteiro de entrevista: professora de LP (estudo de caso-EMEF).....	282
C	Síntese organizativa: diário de campo da escola 2 (EMEF).....	283

<b>APÊNDICES – APRESENTAÇÃO EM CD.....</b>	<b>294</b>
<b>D</b>	Diário de campo_escola 1 (EE) [55f.]
<b>E</b>	Diário de campo_escola 2 (EMEF) [80f.]
<b>F</b>	Transcrição de entrevista com professora de LP (P_P.1-EE) [10f.]
<b>G</b>	Transcrição de entrevista com professora de LP (P_P.2-EE) [11f.]
<b>H</b>	Transcrição de entrevista com professora de Ciências (P_C-EE) [8f.]
<b>I</b>	Entrevista concedida por professor de Geografia via e-mail (P_G-EE) [3f.]
<b>J</b>	Transcrição de entrevista com professor de História (P_H-EE) [17f.]
<b>K</b>	Transcrição de entrevista com professora de Matemática (P_M-EE) [17f.]
<b>L</b>	Transcrição primeira etapa da entrevista com professora de LP (estudo de caso-EMEF) [28f.]
<b>M</b>	Transcrição segunda etapa da entrevista com professora de LP (estudo de caso-EMEF) [43f.]

## **APRESENTAÇÃO**

---

**HISTÓRIA DE VIDA: O PERCURSO DA ESCOLA À ACADEMIA**

## **APRESENTAÇÃO – HISTÓRIA DE VIDA: O PERCURSO DA ESCOLA À ACADEMIA**

### **ENSINO FUNDAMENTAL: INTERAÇÕES BEM SUCEDIDAS**

Lembro-me de minha mãe segurando minha mão e percorrendo o caminho de várias escolas públicas na cidade onde vivemos até hoje, Arujá. Eu tinha acabado de completar seis anos e, naquela época, as escolas não matriculavam crianças com seis anos na primeira série. Começamos pelas mais próximas de casa, depois fomos a outras mais distantes. Em todas, orientavam minha mãe e me matricular numa pré-escola. “Mas ela é bem esperta, já conhece o alfabeto, escreve algumas palavras...”, mamãe explicava. Não era possível, eram normas. Talvez ainda não houvesse vagas suficientes sequer para todas as crianças de sete anos.

Numa última tentativa, chegamos à E.E. Professor Esli Garcia Diniz, uma escola central, embora ainda bem pequena em 1985. Depois dos insistentes argumentos de minha mãe, a diretora, D. Vera, consentiu: “É, ela é bem grande, até passa por uma criança de sete anos... mas não diga às outras mães, que não quero problemas. E tem mais: se ela não acompanhar a turma, nós a transferimos para a pré-escola”. Estudei lá até terminar o Ensino Médio.

Toda minha escolaridade básica foi cursada nesta escola. Sempre fui “cdf”, seja lá o que isso pudesse significar de positivo ou negativo perante meus colegas. Mas não pensava seriamente em ser professora. Aliás, conforme o tempo ia passando, mais me convencia de que não queria ser professora. Eu gostava muito da escola, de tudo que lembrasse a escola. Entretanto, era muito tímida para ser professora, eu praticamente nem fazia perguntas, como poderia me colocar à frente de uma turma? Mas gostava de ensinar quando algum colega me perguntava alguma coisa, e era muito atenta.

### **ENSINO MÉDIO: PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO “PROFESSORA”**

No primeiro colegial, hoje chamado primeiro ano do Ensino Médio, logo na primeira semana de aulas, a professora de Português dividiu a turma em grupos e atribuiu um tema a cada para ser desenvolvido em seminário. Organizou o cronograma, segundo o qual meu grupo apresentaria o “Trovadorismo” em agosto, logo após as férias de julho. “Pra que marcar trabalho com tanta antecedência?”, pensei. Mas, ao contrário de outros grupos, que só deixaram para se preocupar com o trabalho às vésperas de apresentá-lo, meu grupo e eu começamos a ler e procurar informações ao longo do primeiro semestre. Os primeiros



seminários foram aquelas típicas apresentações de alunos “emparedados” e constrangidos, forçando a turma a acompanhar impaciente a leitura de um texto longo e incompreensível. Eu pensava que não poderia ser daquele jeito. A professora não ensinara a fazer o seminário, mas eu não queria que fosse daquele jeito.

Fomos juntando material, cantigas trovadorescas, músicas contemporâneas, nos reuníamos com a professora, pedíamos explicações. Resultado: o nosso seminário, que deveria durar uma aula, como o dos outros grupos, durou um mês. E eu era quem mais falava; eu pensava que já tinha feito o meu trabalho, e na aula seguinte a professora me chamava dizendo para eu continuar o assunto. Ela nos incumbiu até de elaborar atividades para a turma. Durante um mês, planejávamos em grupo as aulas e as atividades, mas eu era a professora, porque eu explicava, orientava, corrigia... com o aval da professora, porque alguns colegas não estavam gostando da minha “promoção”.

Essa experiência foi importante para eu perceber que era capaz de, a muito custo, vencer minha timidez e falar em público. Todavia, ainda era muito forte a influência de comentários negativos que ouvia acerca de ser professor, especialmente por causa da parte financeira. Foi um período de muitas greves, a maioria das pessoas dizia que ser professor era “querer morrer de fome”. Gostava muito da maioria de meus professores e julgava-os injustiçados. Não queria passar pelo que eles passavam.

Certa vez, uma professora por quem eu tinha grande carinho disse que não podíamos nos preocupar só com dinheiro, que todo mundo faz bem o que gosta de fazer e é isso que define o sucesso pessoal e profissional de cada um, não a escolha de forma isolada. Eu não sabia se gostava de ser professora, mas resolvi tentar.

## **INGRESSO NA UNIVERSIDADE: O SONHO REALIZADO**

Estava decidida a fazer Letras, prestei três vestibulares na mesma época, para o mesmo curso (estava então com dezessete anos, terminando o Ensino Médio): Fuvest, Vunesp e UMC-Universidade de Mogi das Cruzes. Meu sonho era a USP, por inúmeras razões, mas também porque não queria que meu pai pagasse faculdade para mim (não que ele não pudesse, mas sabia que seria difícil).

Como sempre muito dedicada aos estudos, consegui ingressar na Faculdade de Letras da USP, em 1996, realizando um grande sonho. Em 2000, último ano da graduação, comecei a participar das discussões promovidas pelo Grupo de Estudos DICLiME (Diversidade Cultural, Linguagem, Mídia e Educação), coordenado pela Prof. Dra. Idméa Semeghini-

Siqueira, ministrante de uma das disciplinas que cursei na FE-USP, no programa da licenciatura – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II.

Naquele momento, interessavam-me particularmente as questões relativas ao ensino de gramática, que fora questionado ao longo de toda a graduação. Os resultados de muitas pesquisas mostravam que a ênfase historicamente depositada no ensino de gramática, em detrimento de práticas que focalizassem leitura e produção textual, não contribuía para melhorar a proficiência leitora e escritora de grande parcela dos alunos que concluía o Ensino Fundamental. O fator tradição, entre outros, mostrava-se como uma grande força no sentido de manter essa centralidade no ensino de gramática normativa, apontando para uma suposta acomodação, resistência ou má formação dos professores pejorativamente chamados “tradicionalistas”.

Este quadro era-me então muito surpreendente, pois ia de encontro à minha visão de aluna, construída no decorrer da escolaridade básica. Tinham sido justamente aquelas aulas de gramática que me motivaram na escolha pelo curso de Letras. Não posso afirmar se gostava tanto daquelas aulas pelo conteúdo que era ensinado ou se pela professora que o ensinava (a mesma por quatro anos seguidos no EF) – ou ainda poderiam ter as duas motivações se fundido numa só. Mas fato é que aquelas aulas e aquela professora eram o que se convencionou chamar de tradicional: aula centrada na figura do professor, que utiliza, na maior parte do tempo, o recurso da aula expositiva, explicando a matéria, passando atividades, corrigindo-as, avaliando os alunos quase exclusivamente por meio de provas individuais; no que concerne ao conteúdo, consistia basicamente em reconhecer classes de palavras e de orações e suas respectivas funções sintáticas, designadas por termos técnicos, além de exercícios de ortografia, concordância, regência, acentuação, pontuação e questões que verificavam nosso entendimento sobre os textos lidos no livro didático. Uma vez por bimestre fazíamos também uma prova dissertativa respondendo a perguntas sobre um livro de literatura previamente indicado pela professora.

A despeito da forte influência que essas aulas exerceram sobre mim, eram muito impactantes os estudos realizados na faculdade nas áreas da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual, entre outras, que criticavam um ensino artificializado e mecanicista de uma gramática questionável sob diversos aspectos, e que ocupava um tempo considerável no período de escolarização básica de alunos que, mal dominando a leitura e a escrita mais simples, tinham de se ocupar, praticamente todo o tempo, de nomenclaturas e classificações. O contato com as diversas áreas de estudo e investigação sobre a língua

materna e seu ensino produziu abalos em minhas crenças no que considerava, até então, serem boas aulas de Língua Portuguesa (segundo os modelos que tinha internalizado).

#### **BREVE ATUAÇÃO COMO DOCENTE: DESCONFORTO INICIAL COM AS PROPOSTAS / METODOLOGIAS VIGENTES**

Esse processo de desestabilização de crenças e concepções, no entanto, foi lento e gradual. Ainda no segundo ano da faculdade, com dezoito anos, iniciei minhas atividades como docente numa pequena escola particular, que atendia principalmente alunos de supletivo. Utilizávamos apostilas que não elaborávamos, mas que eram compradas pela direção com fundos arrecadados dos próprios alunos. O conteúdo das aulas de Português era, então, bastante focado em terminologia gramatical. Acreditando fazer o melhor possível, empenhava-me ao máximo em explicar tudo minuciosamente, já que tinha poucos alunos e sentia-me em condições de ser atenciosa, paciente e incentivadora. Além disso, meus alunos eram fundamentalmente jovens e adultos, a maioria bastante interessada em recuperar um tempo perdido em suas formações ou adequar-se às exigências de seus empregos. Apesar da artificialidade do conteúdo ministrado, não era comum os alunos manifestarem resistência, mesmo apresentando muitas dificuldades – salvo poucos alunos mais jovens –, porque, no geral, demonstravam muito respeito pela pessoa e pelo saber dos professores. No fundo, entretanto, eu também já começava a sentir certo incômodo por desconfiar da eficácia do que ensinava no sentido de torná-los mais competentes na leitura e escrita.

#### **INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FFLCH-USP**

Esse período de docência foi interrompido ao longo dos cinco anos que levei para concluir a graduação, devido a fatores de ordem pessoal, mas, principalmente, pela oportunidade que tive de fazer iniciação científica trabalhando em um projeto na Faculdade de Letras da USP. Eu não tinha o menor conhecimento da natureza de um trabalho científico e aceitei o convite da professora, mesmo sem saber no que consistiria meu trabalho. Minha prioridade e meu projeto profissional era estar na universidade. Não acreditava que fosse preciso estudar tanto para ensinar o que vinha ensinando – conteúdos aprendidos na escola.

Os três anos durante os quais trabalhei no projeto de Lexicografia – participava da elaboração de um dicionário especializado em Economia – foram suficientes para compreender que não queria fazer pós naquela área de conhecimento. Antes do fim da

graduação, retornei à mesma escola que havia abandonado para fazer a iniciação científica e lá continuei por mais um ano.

### **LICENCIATURA NA FEUSP: DESESTABILIZAÇÃO DA CRENÇA NAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA NO EF**

Estava então começando a cursar as disciplinas de METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, na Faculdade de Educação, o que contribuiu para desestabilizar ainda mais minha crença na eficácia de um ensino centrado principalmente na gramática normativa.

### **DOCÊNCIA NO EF: 1ª INTERAÇÃO - COMPORTAMENTO DESESTIMULANTE DOS ALUNOS**

Logo após me formar, fui contratada por outra escola particular, maior e melhor estruturada, para lecionar em apenas uma sala de oitava série do Ensino Fundamental. Os alunos eram adolescentes cujas famílias tinham bom poder aquisitivo, mas seu comportamento era muito desestimulante, eram bagunceiros, gozadores, desinteressados – foi o sentimento que guardei do curto período em que fiquei com eles – e, na grande maioria, com muitas dificuldades em leitura e escrita. Tínhamos de seguir rigorosamente as apostilas adotadas pela escola, que abordavam com menos ênfase conteúdos gramaticais, os quais eram tratados de maneira mais reflexiva. Estava trabalhando nessas duas escolas quando iniciei o mestrado na Faculdade de Educação da USP.

O pouco tempo durante o qual lecionei Língua Portuguesa antes de iniciar o mestrado foi suficiente para instaurar alguns conflitos entre o que eu queria fazer, seguindo os princípios teóricos aprendidos no período da formação superior, e o que conseguia fazer, muito mais semelhante às aulas que tivera quando aluna da escola pública. Pareceu-me, então, que aquilo que julguei ser uma incoerência profissional era resultado de uma formação que carecia de aprimoramento. Em função disso, resolvi investigar, no mestrado, as práticas de ensino de gramática, voltando meu foco para o estudo de atividades epilinguísticas, com as quais tive contato pela primeira vez ao cursar as disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, na FE-USP.

A necessidade legítima de aprimorar minha formação pela via acadêmica obscureceu, entretanto, a percepção de um viés que talvez melhor me conduzisse a encontrar respostas para aquele conflito: continuar enfrentando o desafio que me trouxera a desestabilização inicial, aprendendo a ser professora no exercício cotidiano da docência.

### **DOCÊNCIA NO ES: 1ª INTERAÇÃO – OPÇÃO PROFISSIONAL ATRAENTE**

Circunstâncias daquele momento me ofertaram novas e enriquecedoras oportunidades – comecei a atuar na formação de professores –, mas me afastaram do contexto em que atuava diretamente com alunos do Ensino Fundamental e Médio (cabe ressaltar que, até então, apenas em escolas particulares de pequeno porte). Trabalhar com professores era, no fundo, uma opção profissional que me atraía mais. Mais uma vez, abandonei a escola.

### **MESTRADO NA FEUSP: SUJEITOS – ALUNOS DO ES**

Na pesquisa realizada no mestrado (Bezerra, 2004), debrucei-me sobre questões referentes a aspectos formativos de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e sobre a viabilidade de propor uma revisão do ensino de gramática, deslocando a ênfase das atividades metalinguísticas para as epilinguísticas. Tal proposta implicava que as práticas de reflexão sobre a língua se voltassem para o desenvolvimento de competências relativas ao uso linguístico (atividades de reescrita/ refacção/ reelaboração do material linguístico que consolidassem um domínio prático da língua).

A realização dessa pesquisa foi determinante para fortalecer minhas concepções teóricas acerca da Língua Portuguesa e de seus processos de ensino e aprendizagem. Meus sujeitos foram professoras PEB I efetivas da rede estadual de São Paulo que cursavam um programa especial de formação superior, o PEC-Formação Universitária, no qual atuei como professora-tutora e como pesquisadora, simultaneamente.

### **DOCÊNCIA NO ES: 2ª INTERAÇÃO – RELACIONAMENTO EXCELENTE COM ALUNOS**

Durante esse período, aquele conflito inicial – reflexo de descompasso entre prática pedagógica e concepções teóricas – ficou adormecido. Sentia-me satisfeita trabalhando com as professoras. Embora considerasse suas queixas e conflitos, cotidianamente relatados nas aulas, via-as se transformando, pelo menos do ângulo por meio do qual me era viável observá-las. Tínhamos um relacionamento excelente, pautado no respeito mútuo, na dedicação e no empenho em estudar e refletir sobre a prática pedagógica.

A transformação mais evidente era em seus discursos (que foram paulatinamente incorporando as contribuições teóricas dos estudos realizados), mas não posso avaliar com segurança quanto e como isso se refletia em suas práticas. Estou certa de que houve mudança,

embora não conheça sua real dimensão e sequer se ocorreu com todas. No entanto, também suas produções escritas melhoraram, sua capacidade de compreender os textos, de argumentar e sustentar suas posições, de avaliar e relativizar a viabilidade e o alcance de determinadas propostas e teorias. Isso me dava a sensação de estar realizando um bom trabalho como professora – e é provável que o tenha feito – mas só agora me dou conta de que aquelas professoras vivenciavam o que eu mal tinha começado: o enfrentamento do conflito na prática, a desestabilização de antigas concepções e o desafio de problematizar o saber-fazer internalizado, sem nenhum outro que o substituísse (pois ainda estava sendo construído), tendo de tomar decisões nas complexas situações concretas de sala de aula.

As professoras que sentiram a necessidade de enfrentar esse desafio e que conseguiram investir nessa busca por alternativas que permitissem reformular, reorganizar ou até recriar seus universos de referências foram provavelmente as que apresentaram mudanças mais genuínas. Como não tinha pensado exatamente nesses termos, até este momento, pergunto-me o que poderá ter ocorrido àquelas que não sentiram essa necessidade, ou, tendo-a sentido, não conseguiram empreender tal investimento. O curso poderá ter propiciado avanços e benefícios para muitas, mas também indiferença, estagnação ou mesmo confusão para outras.

#### **DOCÊNCIA NO ES: COMPETÊNCIA – SENTIMENTO DE TER REALIZADO UM BOM TRABALHO**

Ainda que este não seja o espaço para o aprofundamento dessas questões, julgo-as importantes porque me ajudam a repensar o papel que exerci junto àquelas professoras, o qual me deu o sentimento de ter realizado um bom trabalho, considerando seus desempenhos como alunas e, provavelmente, como professoras: seus avanços não teriam ocorrido sem o investimento que fizeram em suas próprias formações, por mais que me empenhasse nessa tarefa.

Após atuar em dois cursos de formação universitária, voltados para professores efetivos das redes estadual e municipal de São Paulo (cerca de quatro anos) e, decorrido pouco mais de um ano após a defesa da dissertação de mestrado, ingressei como professora efetiva de Língua Portuguesa na rede estadual de São Paulo. Cabe ressaltar que, novamente, estava me desviando de meu projeto profissional, que era estar na universidade. Prestar o concurso fora decorrência do incentivo de colegas e não de aspiração a ter um cargo efetivo em escola pública.

## **DOCÊNCIA NO EF: 2ª INTERAÇÃO – SUSTO, INQUIETAÇÃO E DESCONFORTO**

Este fato fez ressurgir o conflito adormecido com novos e inquietantes questionamentos. Naquele momento, minhas concepções teóricas e metodológicas estavam melhor consolidadas. Além disso, tinha consciência de que eram passíveis de reformulações e de que não se podia condicionar sua legitimidade a uma ideia simplista de aplicação prática. Esses terrenos estavam melhor delineados, mas as contingências do trabalho docente cotidiano tornaram mais complexa a natureza dos conflitos.

Escolhi uma escola pequena, inaugurada havia poucos anos na cidade e bem próxima à minha residência. Ingressei naquele contexto, novata, como uma estranha, graças à aprovação no concurso público. Fui chamada a assumir as aulas no segundo semestre de 2004, último do curso de formação universitária em que atuava como professora-tutora. No entanto, por problemas de saúde – que me afastaram inclusive da função de tutora –, só pude assumir o cargo em outubro. Destituí de suas aulas duas professoras que lá trabalhavam havia já alguns anos (uma era minha vizinha e a outra veio a assumir, mais tarde, a função de coordenadora pedagógica da escola). Até o final de 2004, foram dois meses de susto, inquietação, desconforto (eu tinha uma 5ª, uma 7ª e uma 8ª série do Ensino Fundamental e um 3º ano do Ensino Médio).

## **INGRESSO NO DOUTORADO DA FEUSP: EM BUSCA DO “EQUILÍBRIO PERDIDO”**

O ano que se seguiu foi um período igualmente difícil, durante o qual novamente resolvi buscar apoio – e/ou refúgio? – no mundo acadêmico. Decidi que deveria transformar aquelas inquietações num novo objeto de estudo, pois já tinha intenção de fazer doutorado, embora não tivesse ainda um projeto em mente. Esperava que a continuidade dos estudos pudesse me restituir um pouco do equilíbrio perdido, pois era um terreno com o qual me identificava mais; na escola, sob o peso daquele desafio, eu sentia uma crise de identidade. Era como se, para ser professora, naquele contexto, eu precisasse renunciar à minha incipiente e acalentada formação acadêmica, sob pena de sucumbir diante das contradições que me envolviam: por que eu não conseguia aplicar meus conhecimentos e produzir aulas que fossem interessantes e produtivas para os alunos? Por que eles eram tão estranhos para mim? Por que eu me sentia tão resistente a ponto de quase assumir o protótipo da docência que procurara desconstruir enquanto fazia meu mestrado ao mesmo tempo em que trabalhava com

formação de professores? Como e por que as contingências do cotidiano escolar pareciam constituir uma ameaça à continuidade de minha formação acadêmica?

Essas questões povoaram meus pensamentos ao longo do ano de 2005. Sobre elas dialogava muito com um colega professor, que aqui chamarei Lucas (o mesmo que comparece nos capítulos 5 e 6 deste trabalho). Elas me conduziam a refletir sobre aspectos motivacionais e afetivos que pudessem interferir na ação docente e na relação professor-aluno. Minha expectativa em realizar um ótimo trabalho era constantemente frustrada, pois julgo que não lidava de modo adequado com o fator tempo. Não ver o desenvolvimento imediato dos alunos e tampouco seu reconhecimento por meu trabalho fazia-me duvidar de minha competência para ensinar. Ou talvez isso fosse já reflexo de minha frustração por ter interrompido meu projeto profissional no âmbito da universidade.

#### **PROJETO PARA O DOUTORADO: DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A ESCOLA ESTADUAL (EE)**

2006 foi o ano do ingresso no doutorado, do retorno, portanto, ao projeto de minha vida. O começo foi marcado por grande euforia. Eu queria pesquisar a escola, seus problemas, sua complexidade, queria descobrir o significado profundo das várias vozes que compunham e determinavam aquela realidade. Já não me sentia tão má professora, a convivência e a adaptação à escola melhoravam meu relacionamento com os alunos, mas sentia-me ainda profundamente insatisfeita com meu trabalho. Agora tinha de dedicar considerável tempo às leituras e estudos das disciplinas que cursava na universidade. Além disso, compus, ao longo do primeiro semestre, uma espécie de diário de campo com anotações de tudo o que observava e que julgava ser relevante para minha reflexão sobre o conjunto de condições que acreditava ser necessário para acontecer um trabalho de qualidade na escola.

#### **DOCÊNCIA NO ES E ABANDONO DO EF: UMA DECISÃO CRUCIAL**

Mal comecei a organizar os registros do diário de campo, um fato novo aconteceu. Fui contratada por uma universidade para atuar como professora. Consolidava-se, cada vez mais, meu projeto de viver em função do trabalho acadêmico. Mas a dedicação a essa atividade, estimulante e desafiadora, usurpou todo o tempo que dedicava à escola e, principalmente, à pesquisa que só tinha começado. Após um semestre como professora universitária, vi-me obrigada a abandonar uma de minhas atividades. Pela terceira vez, deixei a escola para me dedicar à academia, como docente e como pesquisadora. Foi, entretanto, uma decisão difícil e



sofrida, pois, embora insatisfeita com meu trabalho na escola, já me sentia um pouco mais segura. Além disso, desta vez eu abandonava um cargo efetivo, sob protestos e advertências de muitos colegas.

Resolvi apostar e acabei sendo dispensada depois de um ano de contratação. Não entendi muito bem o que tinha acontecido naquele momento, mas depois compreendi: professores doutores com vários anos na instituição tinham salários muito altos, no entender dos mantenedores. Sistemáticamente, em listas, foram demitidos e recontratados algum tempo depois, com salários de professores iniciantes. Fui admitida para substituir uma dessas professoras e saí quando ela foi readmitida.

Reconheço que isso me deixou muito desapontada. Eu me dedicava muitíssimo, o trabalho era extenuante, turmas de mais de 100 alunos, para as quais ministrava disciplinas diferentes, em cursos de áreas muito distintas. Poderiam ao menos ter me proposto um contrato de trabalho por tempo determinado, não me sentiria enganada. Enfim, não achei que sairia tão rápido e já não tinha mais meu cargo no Estado. Trabalhava em outro projeto de formação de professores, mas este também terminaria logo. Enquanto isso, cursava disciplinas para cumprir créditos do doutorado, lia, estudava... E então apareceu a oportunidade de um outro concurso, desta vez para a rede municipal de São Paulo. Passei e assumi. Os primeiros meses foram novamente muito angustiantes. No final do ano, entretanto, já não me sentia tão desesperada. Consegui me relacionar bem com a maioria dos alunos, o que não significa que tenha conseguido fazê-los se dedicar e aprender como eu gostaria. Enfim, a experiência anterior, na faculdade particular, mostrou-me que há muitas formas de um professor ser desrespeitado<sup>1</sup>. Isso não é exclusividade da escola pública, nem tampouco atitude restrita a crianças e adolescentes.

Mas também há coisas boas, e estas me motivam a continuar. Há alunos que aprendem, que se dedicam, que reconhecem nosso compromisso com a aprendizagem deles. Certamente não são a maioria, mas nem por isso deixam de ser importantes. Há momentos prazerosos com os colegas de profissão. Há coisas boas sim...

Esta apresentação tem um caráter de depoimento e justifica-se pela necessidade de elucidar os caminhos que percorri até chegar neste ponto. Representa, ainda, uma tentativa de unir algumas das pontas desses vários fios que se entrelaçaram no decorrer de minha trajetória pessoal e profissional. Fica evidente, pelas três opções que fiz, em diferentes momentos, que minhas escolhas foram sempre coerentes com o projeto de atuar no ensino superior,

---

<sup>1</sup> Não pretendo generalizar minha experiência, afirmando que a regra, em universidades particulares, é o desrespeito à figura do professor e à sua formação. Trata-se, no caso, do relato de uma experiência pontual.

implicando a desistência em atuar diretamente com a educação básica, a qual, paradoxalmente, tem sido sempre o objeto de minhas reflexões e estudos.

**NOVAS INQUIETAÇÕES A PARTIR DO PROBLEMA GERADOR DA PESQUISA:  
O FOCO É A DOCÊNCIA NO EF**

Ao submeter meu projeto de doutorado ao processo seletivo da FEUSP, apresentei como *problema* gerador da pesquisa o embate entre minhas concepções teóricas, construídas ao longo de um percurso formativo que culminou com a defesa da dissertação de mestrado, e as contingências do trabalho pedagógico cotidiano com as quais me defrontei ao assumir aulas de Língua Portuguesa para alunos dos Ensinos Fundamental e Médio em uma escola pública.

A partir da instauração desses conflitos, as perguntas iniciais foram: 1) Qual a natureza das dificuldades enfrentadas pelos professores ao buscarem promover a aprendizagem dos seus alunos, tendo como foco a leitura e a escrita? 2) Que outros aspectos, além de uma boa formação docente, precisam ser focalizados no sentido de viabilizar o sucesso da ação pedagógica? 3) Em que medida tantas das propostas educacionais deixam de ter o alcance pretendido em função das vicissitudes do cotidiano escolar?

**CONTEXTO ESCOLAR: ALUNOS (RENDIMENTO RESTRITO E INDISCIPLINA) &  
PROFESSORES (DO DISCURSO EMERGE FRUSTRAÇÃO E IMPOTÊNCIA)**

Tais perguntas amparavam-se no contexto escolar. Era significativo o número de alunos na sétima, oitava série do Ensino Fundamental, e mesmo no Ensino Médio, com habilidades muito restritas para ler e escrever. Encontrei, também, muitas das precárias condições de trabalho já descritas pelos sujeitos de minha pesquisa anterior: escassez de recursos materiais, ausência de uma biblioteca e de uma sala de informática de fato funcionais, salas lotadas, indisciplina, conflitos interpessoais, entre outros. Dentro dos muros da escola, vivenciei dramas para os quais revelaram-se insuficientes os conhecimentos que auferi no decorrer de minha formação. Na sala de professores, nas reuniões pedagógicas (de planejamento, de conselho) e reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), imperava um discurso que traduzia a frustração e a impotência dos professores, que se mostravam, via de regra, sempre muito céticos em relação às contribuições que estudos e pesquisas educacionais pretendem fornecer. Ainda quando se reconhecia a importância de estudo e atualização para o professor, tal demanda se perdia confrontada com o acúmulo de

funções e conseqüente falta de tempo e motivação para estudar e refletir coletivamente sobre a prática. Segundo o que observava, ainda de maneira dispersa e um tanto assistemática, não obstante se atribuísse um caráter oficial ao discurso acadêmico, dificilmente lhe era conferida uma legitimidade em função das contribuições efetivas que poderia fornecer à melhoria da prática pedagógica ou da qualidade de ensino. Mais de uma vez ouvi, de diferentes professores, que a teoria veiculada via academia e/ou instâncias governamentais era “um discurso válido para ser aprovado nos concursos”.

Desse modo, em função dos conflitos que vivenciei e experimento, até hoje, como professora de adolescentes no ciclo II do Ensino Fundamental (atualmente em EMEF – escola municipal), bem como dos relatos cotidianos de colegas que, a despeito de seu grande empenho e boa vontade, frustram-se com o nível de aprendizagem demonstrado pelos alunos, evidenciado, sobretudo, por suas restritas capacidades para ler e compreender textos e para produzi-los, apresento este trabalho de pesquisa que procurou investigar a complexidade do fazer docente à luz do contexto institucional em que se realiza, ou seja, na escola. Consideramos, para tanto, algumas das contingências que intervêm no ensino e aprendizagem da leitura e escrita e estratégias que os professores adotam para superá-las, amenizá-las ou, simplesmente, conviver com elas.



## INTRODUÇÃO

O dicionário Aurélio define a palavra “caleidoscópio” como um pequeno instrumento cilíndrico, em cujo fundo há fragmentos móveis de vidro colorido, os quais, ao refletirem-se sobre um jogo de espelhos angulares dispostos longitudinalmente, produzem um número infinito de combinações de imagens de cores variegadas; outra definição é sucessão rápida e cambiante (de impressões, de sensações). Esta imagem emergiu enquanto pensávamos sobre a complexidade do cotidiano e sobre a tendência que existe no sentido de buscar simplificá-lo sempre que nos propomos a construir e delimitar objetos de estudo na pesquisa acadêmica. A realidade concreta, ao ser tomada como objeto de investigação em um trabalho dessa natureza, é representada, quando muito, por uma das infinitas combinações de imagens possíveis nesse caleidoscópio que é o cotidiano.

A esse respeito, Azanha (1990, p. 24) teceu importantes considerações em sua tese de livre docência, intitulada *Uma ideia de pesquisa educacional*. O autor critica um estilo de investigação educacional que caracteriza como

uma variedade do que se poderia chamar de “abstracionismo pedagógico”, entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua *concretude*, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas.

O autor sugere, então, que “princípios” ou “leis” gerais não são suficientes para dar conta de explicar ou compreender situações educacionais reais, focalizadas à margem das determinações específicas de sua concretude. Incurrer em tal erro implicaria, por exemplo, supor que se todos os professores fossem bem formados, a escola pública não padeceria de má qualidade do ensino; ou que se as suas condições de trabalho fossem apropriadas, os alunos teriam melhores condições para aprender; ou, ainda, que se os alunos fossem mais interessados, eles aprenderiam mais.

Nenhum desses “princípios” encerra uma inverdade. No entanto, também podemos considerar que nenhum deles, ou mesmo todos, em conjunto, dão conta de explicar o que de fato ocorre em situações concretas de ensino e de aprendizagem nas escolas. O real é contraditório e apresenta múltiplos significados.

Conforme discutimos na apresentação deste trabalho, o problema gerador da pesquisa foi o embate entre concepções teóricas constituídas ao longo de minha formação na graduação

e na pós-graduação, e as contingências do trabalho pedagógico cotidiano, vivenciadas, inicialmente, em uma escola estadual onde atuei como professora de Língua Portuguesa para os níveis fundamental e médio. O período de atuação nessa escola estadual compreende o final do ano de 2004 até o final do ano de 2006. Após um breve intervalo atuando apenas no Ensino Superior, voltei a lecionar em uma escola pública, em 2008, desta vez na rede municipal de São Paulo.

O foco da reflexão remetia, então, ao conjunto de condições que emergia como necessário para acontecer um trabalho de qualidade na escola. Quando dei início às observações na escola estadual em que também trabalhava como professora, no primeiro semestre de 2006, meu objetivo era, conforme anotação no diário de campo, registrar situações, falas, dados que me possibilitassem voltar o olhar para o cotidiano da escola e focalizar todas as condições que se mostrassem necessárias para que a ação pedagógica tivesse sucesso.

Focalizar “todas as condições necessárias”, entretanto, não é certamente uma meta plausível em um trabalho de natureza acadêmica. Não logrei êxito em fazer um registro tão completo e exaustivo, mas importa-me agora o que estava subjacente a esta intenção: o apreço pela complexidade. Não me sentia propensa a partir de uma hipótese segundo a qual um fator pudesse ser considerado mais determinante que outro na aprendizagem efetiva dos alunos. Poderia, por certo, elencar alguns desses fatores: boa formação docente, relações interpessoais satisfatórias, condições apropriadas de trabalho (para alunos e professores), reconhecimento e valorização da carreira docente, gestão eficiente, trabalho coletivo, influência positiva de fatores externos (família, mídia), histórias, crenças e projetos de vida que se cruzam e produzem os mais imprevisíveis efeitos.

Desse modo, o primeiro grande desafio consistiu no enfrentamento de um paradoxo: delimitar um objeto de estudo, situando-o e considerando-o dentro do universo complexo em que se efetiva a prática pedagógica, sem, contudo, erigi-lo em um princípio abstrato que desconsiderasse a riqueza do real. A natureza desse desafio é inerente ao foco de interesse da pesquisa, que consiste na dinâmica de relações e de condições, na complexidade em si, que rejeita a eleição de um fator – ou soma de fatores – como principal responsável pelo sucesso ou pelo fracasso das ações humanas implementadas especificamente na escola. Importa destacar, inclusive, que devemos nos referir a “escolas”, sempre no plural, pois cada uma funciona segundo sua própria rede complexa de relações, no interior de uma rede mais abrangente em que umas se relacionam com as outras em contextos historicamente sempre cambiantes.

No intuito de transformar inquietações nascidas no exercício da docência em objeto de estudo – sentia-me resistente, reproduzindo, por vezes, explicações estereotipadas e superficiais acerca dos problemas de aprendizagem dos alunos, tais como falta de interesse e de perspectiva, recursos limitados, tempo exíguo para planejar boas aulas, indisciplina etc. – comecei a refletir sobre uma multiplicidade de fatores que pudessem interferir na ação docente e na relação professor-aluno. À medida que enfrentava dificuldades para “colocar em prática” um ensino condizente com as diretrizes teóricas segundo as quais havia me formado para trabalhar como professora de Língua Portuguesa, questionava-me sobre demandas das situações cotidianas de ensino que possivelmente haviam sido negligenciadas em meu percurso formativo, pois não sabia lidar com aquela sensação de impotência experimentada toda vez que adotava uma estratégia didática na qual não acreditava ou trabalhava determinado conteúdo de maneira diversa daquela que havia planejado. Questionava-me, ainda, sobre a possibilidade de tais demandas serem trabalhadas na formação inicial ou se só poderiam ser desveladas no exercício efetivo da profissão.

É certo que a formação do professor precisa ser repensada de maneira a prepará-lo para exercer seu trabalho de maneira satisfatória. Embora admitamos que a excelência só pode ser constituída a partir da prática, estudo e reflexão constantes, não podemos admitir que um profissional se forme numa instituição de Ensino Superior, seja habilitado para exercer uma função e passe um tempo considerável de sua carreira – se não ela toda – frustrado ou ansioso com o que consegue efetivamente fazer. Isso não significa afirmar que a formação docente seja, a rigor, deficitária, mas o é em muitos casos. A questão é que a prática pedagógica é complexa e envolve muitos fatores que precisam ser problematizados de maneira a permitir que sejam encontradas possibilidades de ação mais eficazes e promissoras.

O foco de interesse deste trabalho são as práticas de ensino efetivadas por professores atuantes no ciclo II do Ensino Fundamental, em escolas públicas, e que, de alguma forma, favorecem ou dificultam a formação das competências leitora e escritora dos alunos. O acesso a tais práticas deu-se principalmente por intermédio do discurso de professores de diferentes disciplinas, que atuam em uma escola estadual (EE) da região metropolitana de São Paulo, os quais foram entrevistados. Também entrevistamos uma professora de Língua Portuguesa em uma escola municipal de São Paulo (EMEF), além de termos observado algumas de suas aulas para alunos de 5ª e 6ª séries.

Partimos do pressuposto de que muitos dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos são decorrentes, no âmbito dos conteúdos conceituais, de carências em sua formação como leitores e produtores de textos, uma vez que a linguagem verbal ocupa um

lugar privilegiado na escola. Tais carências, por sua vez, podem e devem ser trabalhadas por professores de todas as áreas de conhecimento, e não apenas pelos de Língua Portuguesa. Apesar da especificidade de cada área, não é difícil perceber que a maioria dos professores, até em função das ações de formação continuada implementadas nas redes de ensino, reconhece a necessidade de trabalharem leitura e escrita em suas aulas.

A fim de refletirmos sobre a percepção que os professores demonstram acerca da importância da leitura e da escrita no processo de aprendizagem dos alunos, apesar da especificidade de suas áreas, partimos das seguintes questões: Qual a natureza das dificuldades enfrentadas pelos professores ao buscarem promover a aprendizagem dos seus alunos? Que contingências relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, deliberado ou não, estão presentes no trabalho do professor da escola pública, facilitando ou dificultando os processos de ensino e aprendizagem?

Além de uma boa formação que lhes dê base para trabalharem os conteúdos de forma apropriada em cada contexto, os professores precisam também de estratégias para lidar, por exemplo, com a falta de recursos didáticos, com a provável resistência de parte considerável dos alunos ou com a carga exorbitante de trabalho. Em muitos contextos, estes e outros desafios serão enfrentados dia após dia, simultaneamente. Ser um bom leitor e saber como se processa a leitura na mente / no cérebro, por exemplo, é fundamental para o professor, mas será suficiente? Não haverá professores com menor conhecimento dos processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita que conseguem uma adesão maior dos alunos nas atividades que propõem?

Tais questionamentos nos remetem a inúmeras contingências implicadas nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados por alunos e professores na escola pública atual.

Nosso propósito é fazer uma análise qualitativa do tipo de questionamento que o professor faz em relação às dificuldades que os alunos apresentam em sua área de conhecimento e como as relaciona, ou não, com leitura e escrita. Ao desvelarmos com maior clareza os tipos de dificuldades que os professores encontram quando seus alunos não entendem o sentido das explicações e instruções veiculadas oralmente pelo professor ou quando não entendem o sentido das instruções e informações escritas dos textos e atividades, visamos contribuir com o debate acerca da formação docente, inicial e contínua, e também com as reflexões a respeito das contingências relacionadas ao ensino deliberado ou não da leitura e escrita que facilitam ou dificultam os processos de ensino e aprendizagem.

Ao partirmos do pressuposto de que o desenvolvimento das competências para ler e escrever é fundamental para o sucesso da aprendizagem dos alunos, pretendemos defender



que se os professores – de Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento – não se comprometerem a focalizar os processos de leitura e escrita em suas aulas, seu ensino ficará comprometido. Tal preocupação com a formação das competências leitora e escritora dos alunos, entretanto, precisará aliar-se a uma boa gestão do clima relacional na sala de aula e na escola como um todo, sob pena de perder-se em um mar de contingências que inviabilizará o sucesso da ação pedagógica.

Como se pode perceber, a imagem do caleidoscópio, anteriormente mencionada, parece simbolizar bem a dinâmica complexa das relações e processos que se imbricam no cotidiano escolar.

Neste trabalho, o capítulo 1 descreve e justifica a opção pela abordagem metodológica adotada na investigação, bem como os instrumentos utilizados na composição do *corpus* de análise.

O capítulo 2 tece algumas considerações sobre a concepção de língua que norteia nosso estudo. Tal reflexão é importante uma vez que subsidiará nossa análise das concepções de ensino e aprendizagem de língua materna desveladas no discurso e nas práticas escolares dos educadores.

No capítulo 3, empreendemos uma reflexão sobre o contexto social e histórico mais amplo que formou o modelo de escola que conhecemos hoje. Novos desafios decorrem das transformações pelas quais a escola passou e passa, trazendo consequências para os diferentes papéis desempenhados por professores, alunos, pais, mídia, entre outros. Queremos, no entanto, focalizar a escola e, especialmente, a identidade, os papéis e os sentimentos dos professores, à luz desse contexto.

O quarto capítulo tece considerações a respeito de trabalhos que se propuseram a investigar como professores de diferentes disciplinas concebem e implementam práticas de ensino de leitura e escrita em suas áreas de conhecimento específicas.

O quinto capítulo, por sua vez, apresenta uma organização dos dados coletados na escola 1 (EE), focalizando as contingências, estratégias de enfrentamento adotadas pelos professores e concepções relacionadas ao ensino de leitura e escrita à luz da complexidade que caracteriza o trabalho docente. Desta organização emergiram algumas categorias que buscamos sistematizar com vistas a construir um quadro representativo dessa complexidade.

O capítulo 6 apresenta os dados coletados por meio de entrevistas que foram gravadas, transcritas e analisadas segundo categorias que vislumbramos a partir do quadro de complexidade do fazer docente delineado no capítulo anterior. Para tanto, voltamos à escola em que realizamos observações sistemáticas ao longo do primeiro semestre de 2006, das quais

resultaram os registros ampliados de nosso diário de campo 1 (apêndice D). Entrevistamos seis professores, de diferentes áreas, e empreendemos uma análise com vistas a desvelar suas concepções sobre as práticas de ensino empreendidas na escola, suas condições de trabalho e importância atribuída à leitura e escrita como competências que contribuem ou não para a aprendizagem efetiva dos alunos.

O sétimo capítulo apresenta os dados coletados por meio de uma entrevista em profundidade e de observações de aulas de uma professora de Língua Portuguesa atuante em uma escola municipal (escola 2 – EMEF). Propõe-se a focalizar, em seu discurso e em suas aulas, representações de fatores subjetivos e objetivos que intervêm em sua prática, destacando a gestão do clima relacional e dos processos de ensino e aprendizagem da língua materna, assim como concepções sobre os alunos e os objetos de ensino de sua disciplina. Este estudo de caso justifica-se pelo interesse em verificarmos a dinâmica das aulas de uma professora cuja formação pode ser considerada apropriada segundo os critérios que definem a necessidade de uma base consistente de conhecimentos teóricos e metodológicos, auferidos na formação inicial, bem como histórico de vida que revela, da parte da professora, amplo e variado repertório de leituras, o que, de certa forma, contribui para gerir a aprendizagem dos alunos em tal âmbito. O propósito é desmistificar a ideia de que eventuais ou prováveis falhas formativas dos professores seriam as únicas ou principais responsáveis por dificuldades que afetam o cotidiano das práticas pedagógicas, bem como vislumbrar de modo mais realista possibilidades de conduzir o ensino de forma mais eficaz.

Encerram esta tese as considerações finais, por meio das quais buscamos retomar nossas questões norteadoras e sintetizar os resultados mais importantes decorrentes da investigação. Na parte dos Apêndices, optamos por apresentar na forma impressa apenas os documentos mais sintéticos – roteiros de entrevista e síntese do diário do campo 2 (apêndices A, B e C) – para facilitar a consulta. Os documentos mais extensos – diários de campo e transcrições das entrevistas em versão integral – estão disponíveis no cd que acompanha o trabalho (apêndices D a M).

# PARTE I – MÉTODO

---

## CAPÍTULO 1

### METODOLOGIA DE PESQUISA

## CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, justificamos a opção pela orientação metodológica adotada na pesquisa, descrevemos os instrumentos e meios utilizados para constituir o *corpus* de dados empíricos analisados no decorrer da investigação e explicitamos os procedimentos empregados em sua análise.

### 1.1 Por uma abordagem que aproxime o foco da realidade escolar: questões preliminares

Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, compartilhamos com Azanha (1990) a preocupação em não incorrerem em um estilo de investigação educacional que, cunhado pelo autor como “abstracionismo pedagógico”, peca por desconsiderar as determinações específicas das situações educacionais reais, como se sua concretude pudesse ser explicada ou compreendida em termos de princípios ou leis gerais.

Azanha (1990, p. 25) esclarece, contudo, que não utiliza o termo “abstração” com o sentido de operação intelectual inevitável em todo esforço de conhecimento. Citando Kosik (1976)<sup>2</sup>, informa que tratará da abstração como deformação que

se manifesta no método do princípio abstrato que despreza a riqueza do real, isto é, a sua contraditoriedade e multiplicidade de significados, para levar em conta apenas aqueles fatos que estão de acordo com o princípio abstrato. O princípio abstrato, erigido em totalidade, é totalidade *vazia*, que trata a riqueza do real como “resíduo” irracional e incompreensível. (...) Assim fazendo rompe a integridade do fenômeno em causa porque o cinde em duas esferas independentes: uma parte que convém ao princípio e que por ele é explicada; e uma outra parte que contradiz o princípio e que, portanto, permanece na sombra. (grifo do autor)

Desse modo, a crítica do autor ao abstracionismo pedagógico incide em sua tendência a isolar e tratar como estanques, nos objetos de estudo, aspectos que não são separáveis nas situações educacionais reais. A partir de meados dos anos 80, no Brasil e em outros países da América Latina, outros autores também começaram a demonstrar insatisfação quanto ao modo como a escola vinha sendo abordada e descrita. Em geral, os pesquisadores destacavam a necessidade de olharmos para dentro da escola, de forma a construirmos um conhecimento da realidade concreta que era até então negligenciado.

---

<sup>2</sup> KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2ª ed. Trad. de Neves e Toríbio. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1976, p. 48.

Assim como Azanha, no Brasil, as pesquisadoras mexicanas Ezpeleta e Rockwell (1986) também ressaltam a importância de documentarmos a diversidade da vida cotidiana na escola. Em suas críticas às concepções positivistas e liberais, bem como às concepções reprodutivistas, as autoras questionam a ênfase na descrição das deficiências da escola, das “faltas”, do “não existente”, análises estas fundamentadas em conceitos de normalidade, patologia e outras categorias predeterminadas das Ciências Sociais que, importadas para fundamentar uma compreensão da escola, não conseguem abarcar a complexidade dos processos que nela ocorrem (Souza, 2006). Ezpeleta e Rockwell (1986) sugerem que abordemos a escola como “positividade”, não no sentido de focalizarmos apenas os processos e ações bem sucedidas, mas no sentido de descrevermos e analisarmos o existente, as práticas e processos concretos, construídos por sujeitos históricos. Para tanto, é necessário tomar a escola como centro da preocupação teórica, torná-la um novo objeto de estudo por meio de um referencial teórico e metodológico que se proponha a superar tanto o reducionismo sociologizante, que enfatiza as determinações sociais, políticas e econômicas da vida das pessoas, como também o reducionismo psicologizante, que tende a supervalorizar a dimensão psíquica dos indivíduos.

Nossa pesquisa buscou, no âmbito de sua orientação metodológica, fundamentos da etnografia com o objetivo de reunir elementos que nos ajudem a identificar e analisar aspectos que constituem a heterogeneidade da vida cotidiana na escola.

A pesquisa qualitativa em educação vem ao encontro da tendência de buscar alternativas metodológicas para investigar e compreender processos complexos que se dão no interior da escola. Rockwell e Ezpeleta (1986) começaram a trabalhar nessa perspectiva, propondo uma etnografia que articule as dimensões teórica e metodológica na investigação do cotidiano escolar. Defendem, pois, a existência de uma estreita relação entre o desenvolvimento teórico e a aproximação de realidades desconhecidas. Para dar conta dessa tarefa de constituir a escola como um novo objeto de estudo, as autoras buscaram suporte conceitual na perspectiva etnográfica – como perspectiva metodológica –, em Antonio Gramsci – como teórico das superestruturas –, e na sociologia da vida cotidiana de Agnes Heller.

As autoras lembram que coexistem, na escola, duas histórias: uma é a história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, que destaca sua existência homogênea; a outra é a história não documentada, que decompõe a homogeneidade documentada em múltiplas realidades cotidianas. É nesta dimensão que os trabalhadores, alunos e pais se apropriam das prescrições estatais e constroem a escola, reinterpretando e

ressignificando normas, regulamentações, projetos políticos e pedagógicos das políticas educacionais do Estado. A prática escolar não pode ser, nessa perspectiva, nem coerente nem homogênea. Como afirma Souza (2006, p. 481), em decorrência de suas leituras das autoras mexicanas:

A escola é uma formação social viva; é história acumulada. Em seu interior, coexistem concepções e práticas autoritárias, democráticas, ‘modernas’ e tecnocráticas. Cada escola tem sua história, ou histórias, por vezes fragmentadas ou contraditórias. Os professores possuem histórias de vida pessoais e profissionais singulares que combinadas à variedade de histórias das comunidades locais resultam em práticas escolares heterogêneas, nunca homogêneas.

## **1.2 Justificativa quanto à orientação metodológica adotada**

A etnografia educacional partilha muitos aspectos com a pesquisa qualitativa em geral. Em função disso, existem diversas maneiras de entender e de fazer etnografia, impondo-se a necessidade de esclarecer, de partida, a concepção adotada. Ao nos inspirarmos em princípios da Etnografia como orientação metodológica para conduzir uma etapa da investigação, estabelecemos vínculos com o trabalho de campo que realizamos valendo-nos do contato direto e relativamente prolongado que mantivemos com pessoas e situações do contexto escolar, de modo a apreender-lhes os significados. Valemo-nos, também, da observação participante como atividade que demanda do investigador inserir-se no universo das pessoas que pretende estudar, elaborando um registro escrito e sistemático a respeito do observado em um diário de campo, além de entrevistas intensivas, pouco estruturadas, mais semelhantes a conversas, por meio das quais se busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos eventos que fazem parte de sua vida cotidiana.

No projeto de doutorado, a adoção do termo “pesquisa etnográfica” foi amparada em Bogdan e Biklen (1994), que o utilizam num sentido mais genérico – próximo ao da investigação qualitativa – embora esclareçam que alguns autores a empregam num sentido mais formal, para se referirem a uma categoria particular de investigação qualitativa: aquela a que, segundo afirmam, a maioria dos antropólogos se dedica e que tem como objetivo a descrição da cultura.

Foi dentro dessa perspectiva mais abrangente que concebemos o estudo realizado no mestrado, chamando-o “não convencional” (Soares e Fazenda, 1992) e situando-o no paradigma da pesquisa qualitativa, embora não de natureza etnográfica. Suas características básicas, abstraindo as diferenças entre um certo número de denominações que refletem origens e ênfases diversas, são as seguintes, segundo Bogdan e Biklen (1994): realiza-se num

ambiente natural, em oposição a situações experimentais de laboratório; nega-se a ideia de neutralidade do pesquisador, considerado como instrumento principal da pesquisa; emprega-se primordialmente a descrição (embora alguns teóricos defendam a presença da explicação) como forma de produção de conhecimento; o seu processo de desenvolvimento sobrepõe-se em importância ao resultado final ou a um produto acabado, posto que pesquisador e participantes interagem constantemente; adota-se uma análise indutiva, construída ao longo do processo.

Fonseca (1998), antropóloga com larga experiência em pesquisa etnográfica, propõe-se a pensar o método etnográfico como instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa – não somente e sequer necessariamente escolar. Para a autora, este método atua na área de comunicação entre o agente e seu interlocutor e é desse diálogo que depende o sucesso do contato educativo. Seguindo a linha de uma antropologia semiótica, a pesquisa de campo tem como objetivo possibilitar um entendimento sobre o que dizem os interlocutores, num sentido que transcende a comunicação viabilizada por falar a mesma língua. Desse modo, aspectos pontuais como uma diferença de faixa etária, classe ou grupo étnico, por exemplo, podem sobrepôr interpretações balizadas em universos simbólicos diferentes e prejudicar o diálogo. Como lembra Fonseca (1998, p. 59), “a antropologia procura criar dúvidas”, desvelando as assimetrias existentes entre as diferentes maneiras de ver o mundo.

Ao optar por realizar um estudo, no doutorado, inspirado em princípios etnográficos, pensávamos nos procedimentos e instrumentos que utilizaríamos para coletar os dados: trabalho de campo, observação participante, diário de campo, entrevista intensiva. Buscávamos, assim, empreender uma maior interação com o contexto investigado.

As leituras teóricas contribuíram no sentido de desvelar outros fatores cuja relevância é maior na definição do método mais apropriado ao tipo de investigação que se pretende realizar. Erickson (1989) ressalta que o que faz um trabalho ser interpretativo – denominação que utiliza para se referir a todo o conjunto de métodos qualitativos – é o referente e a intenção, e não o procedimento de compilação de dados. Devido à falta de consenso entre os investigadores interpretativos (ainda maior nos enfoques mais habituais da investigação sobre o ensino), o autor destaca, como aspectos teóricos e metodológicos mais proeminentes em seu próprio trabalho, a combinação de análise minuciosa de detalhes sutis de conduta e significado na interação social cotidiana com análise do contexto social mais amplo, no qual tem lugar a interação face a face; o trabalho empírico (mas não positivista), o rigor e sistematicidade necessários para investigar escorregadios fenômenos da interação cotidiana e suas conexões com o mundo social mais amplo, usando como meio o significado subjetivo.

Ao tecer considerações sobre o tipo de indagação que suscita a necessidade de métodos interpretativos de investigação, Erickson (1989) explica que estes são mais apropriados a questões mais específicas. Tais perguntas necessitam de respostas porque a vida cotidiana torna-se invisível à medida que nos familiarizamos com suas contradições, de modo que não percebemos os modelos subjacentes às nossas ações enquanto as executamos. Assim, para o autor, o trabalho de campo educacional deve transformar o familiar em estranho, o comum em problemático, tornando visível e documentável o que está acontecendo.

A perspectiva que parte desse *estranhamento*, ao qual também se refere Fonseca (1998) como momento inicial do processo de constituição do objeto, veio ao encontro de nossas indagações sobre a natureza das dificuldades enfrentadas pelos professores ao buscarem promover a aprendizagem de seus alunos, cuja origem está intimamente ligada às nossas próprias dificuldades na docência. Em termos mais precisos, diríamos que esse estranhamento nasceu na constatação de que uma sólida formação inicial, segundo critérios de excelência acadêmica, não garantia ou sequer facilitava uma prática pedagógica eficaz de nossa parte. A esse respeito, vale lembrar as importantes considerações de Batista (2001, p.132-133) sobre um estudo que realizou acerca do que se ensina nas aulas de Português:

Aos professores, tudo se atribui, tanto a responsabilidade pela mudança e transformação educacional como pelo seu fracasso e pela persistência da tradição; muito tem-se insistido que o foco sobre o qual se exerceria essa suposta inércia e resistência do professor seria o de suas concepções teóricas – “ultrapassadas” – e seu apego a aspectos “práticos” ou metodológicos – “sem importância” para sua formação e seu trabalho. O caso estudado mostra que é possível tornar essa representação mais complexa; que o professor exerce sua prática sob um regime de restrições; que ele é também por ela formado; que, *mais que exercer sua prática de acordo com concepções teóricas conscientes, o professor a exerce de acordo com um senso prático, um senso de necessidade e urgência*; que para os problemas práticos que enfrenta ele necessita, efetivamente, de respostas práticas. (grifos meus)

O ingresso no doutorado respondia, em termos, ao anseio de encontrar e partilhar um pouco desse respaldo “prático” para os problemas que nos angustiavam no dia a dia da sala de aula. Após expandirmos nosso repertório de leituras e reflexões, demos-nos conta de que não se trata, no âmbito de uma pesquisa acadêmica, de buscar respostas práticas no sentido de um guia prescritivo que oriente como lidar com os problemas cotidianos, mas de buscar uma compreensão mais profunda da problemática que origina nossas indagações. Buscar o que Geertz (1987) denomina de “descrição densa”, aquela que ultrapassa o óbvio e o superficial na medida em que demanda uma especulação elaborada, um certo tipo de esforço intelectual. Este consiste em lidar com uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, engendrar-se nelas, para primeiro captá-las e depois explicá-las. Amparando-se num conceito



essencialmente semiótico de cultura, Geertz crê que o homem é um animal inserido em tramas de significação que ele mesmo tece; assim, a cultura é essa trama e sua análise há de ser uma ciência interpretativa em busca de significações.

Erickson (1989), ao discorrer sobre a perspectiva habitualmente aceita da investigação sobre o ensino, que pressupõe uma orientação positivista – aquela baseada na hipótese de que o que se manifesta de forma genérica em salas de aula diferentes aparece em diferentes estudos, e que as variações existentes são triviais e podem ser desconsideradas na análise, na medida em que podem ser atribuídas a uma margem de erro –, aponta a conveniência de utilizar a investigação interpretativa, já que esta assinala interessantes anomalias da perspectiva anteriormente mencionada, à qual designa como trabalho de tipo processo-produto. Uma delas refere-se ao seu próprio *corpus*, que não considera um número considerável de influências. Um professor ensina de maneira diferente a cada novo grupo de alunos, há tensões em sua vida fora da escola, ocorrem mudanças na própria escola. Os dados do processo-produto não indicam e não explicam por que a influência do professor parece variar de um ano para outro. Outra anomalia remete ao fato de que, apesar de a experiência mostrar que os professores podem ser instruídos a adotar certas condutas com maior frequência, as quais podem influir para que os alunos aprendam mais, eles nem sempre perseveram em manifestar as condutas recomendadas. Às vezes o fazem, outras vezes não, e suas opções podem ser motivadas por aspectos específicos do contexto no qual empreendem suas ações. Segundo Erickson (1989, p. 227-228):

Estos tipos de anomalias sugieren que, si bien el trabajo estándar há aportado algunas nociones válidas acerca de las características generales de la instrucción eficaz, es muy posible que ya hayamos aprendido casi todo lo que se puede aprender mediante la aplicación de esse marco teórico de referencia y de los métodos que de él derivan.

Além disso, o autor destaca que, não obstante possam ser logradas recomendações gerais pela investigação do processo-produto, estas não fornecem nenhuma informação sobre como fazer o que se recomenda, nem para o investigador, nem para o praticante. Assim, em decorrência da necessidade de buscar novos referenciais de análise e interpretação da realidade, optamos por adotar princípios e orientações inspirados na etnografia como forma de adentrar a natureza complexa dos problemas vivenciados na prática pedagógica cotidiana e encontrar-lhes significados.

### 1.3 Procedimentos utilizados na constituição do *corpus* de análise

A coleta de informações, ao longo de nossa pesquisa, transcorreu conforme descrito no quadro 01:

	Escola Estadual (EE)	Escola Municipal (EMEF)
1º semestre de 2006	Pesquisa de cunho etnográfico: registro de situações, depoimentos e reflexões	
2º semestre de 2007		Estudo de caso: professora de LP: Nair -entrevista gravada e -universo micro da sala de aula
2º semestre de 2009	Entrevistas gravadas com professores de: -LP: Beatriz e Lúcia -História: Valter -Geografia: Lucas -Ciências: Flávia -Matemática: Ivone <sup>3</sup>	

Quadro 01. O percurso da coleta de dados.

#### 1.3.1 Escola Estadual (EE)

##### 1.3.1.1 Observação e diário de campo

Ao longo do primeiro semestre de 2006, registramos sistematicamente situações, depoimentos e reflexões decorrentes de observações realizadas em uma escola estadual da região metropolitana de São Paulo, na qual atuávamos como professora de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio.

Esses registros resultaram em um diário de campo (apêndice D), produto de uma intenção inicial de registrar o cotidiano da escola, focalizando *todas as condições* que julgávamos necessárias para que a ação pedagógica alcançasse sucesso. Obviamente, tal período de observação teve natureza exploratória, de maneira a permitir, numa etapa posterior, a delimitação necessária do objeto de estudo a ser investigado.

<sup>3</sup> Todos os nomes de sujeitos que participaram da pesquisa são fictícios.

Assim, os registros realizados durante ou imediatamente após os períodos de observação eram posteriormente ampliados, a fim de facilitar a recuperação de aspectos da situação observada que não puderam ser registrados no momento da observação – a importância de tal procedimento era minimizar perdas ou desvios nas descrições, decorrentes de falhas na memória do investigador, já que não utilizamos gravações com vistas a diminuir os efeitos da intervenção de um pesquisador no ambiente natural da escola.

Depois de registradas e ampliadas, as notas de campo foram digitadas e totalizaram cerca de duzentas páginas. Estas foram objeto de uma primeira etapa de leituras, da qual resultou o seguinte critério para recorte dos diversos registros: selecionamos as situações que remetiam de alguma forma ao ensino deliberado ou não de leitura e escrita e as condições que julgávamos interferir de modo mais ou menos direto no resultado da aprendizagem dos alunos. Os demais dados registrados foram desconsiderados para fins de análise, por abrangerem uma gama muito extensa de temas cuja investigação em nenhuma hipótese poderia ser esgotada no âmbito de um só trabalho, ainda que suas imbricações no âmbito concreto do ambiente escolar fossem inextrincáveis. O diário que resultou desse recorte pode ser conferido integralmente no Apêndice D.

A observação e registro de situações vivenciadas no ambiente natural da escola ao longo de um semestre letivo foram de suma importância para avançarmos na constituição de nosso objeto de estudo, bem como para nos familiarizarmos com os procedimentos de registro dessas situações. Nas primeiras notas, por exemplo, era muito mais comum parafrasearmos as falas ouvidas, ao invés de procurarmos reproduzi-las da forma mais fiel possível. Tal conduta foi sendo modificada à medida que incorporamos as contribuições de alguns autores que refletem sobre o processo de constituição de um *corpus* de dados qualitativos. Rockwell, por exemplo, afirma em suas reflexões que, enquanto registramos, escapam palavras e frases desconhecidas, resumimos o sentido do dito, eliminamos repetições, de modo que o melhor é procurar fazer registros que incluam uma versão o mais textual possível do que se disse e escutou, pois “geralmente são mais valiosos os fragmentos mais textuais do discurso que o ‘todo’ resumido em palavras do investigador” (1986, p. 16).

A título de ilustração, seguem duas passagens desse diário de campo, as quais exemplificam a mudança de perspectiva narrativa – do relato com palavras do investigador (paráfrase) para o registro mais textual das falas ouvidas:

Registro de Observação [RO] - Reunião de Conselho  
15 de fevereiro de 2006 (Quarta - escola/ 16h30)

[...]

Depois as candidatas saíram e o diretor fez algumas considerações sobre a importância do trabalho integrado entre professores, direção e coordenação. Não entendi por que razão tanto o diretor quanto alguns professores insistiram em dizer que **nem sempre o conhecimento era o mais importante**. Pareceu-me que o diretor queria, sem citar nomes, ressaltar a importância de se ter experiência como coordenadora para bem exercer a função, pois o trato com as diversas funções a serem desempenhadas era de fundamental importância. Preciso checar quais, dentre aquelas candidatas, já haviam atuado em coordenação escolar. [Apêndice D]

Registro de Observação [RO] - Reunião de Planejamento  
01 de março de 2006 (Escola - 13h20)

[...] Começou discussão sobre tópico 2 da pauta: análise das ações/projetos trabalhados em 2005- quais deveriam ou não continuar?

O prof. Lucas disse que faria uma sugestão: "Nossa meta principal deve ser atacar a principal dificuldade dos alunos, que é a interpretação de textos. Quaisquer projetos, idealizados pela escola ou propostos pela DE, devem focalizar essa dificuldade. Deve ser bem debatido o trabalho interdisciplinar, vamos trabalhar os propostos pela DE, mas focalizando a dificuldade de leitura dos alunos, pra ver se alcançamos de fato o nosso objetivo, discutindo coletivamente".

Beatriz: "Mas o que vamos fazer de novo? O que a gente pode trabalhar para melhorar isso, além do que já temos feito? Todo ano nós diagnosticamos o mesmo problema". Continua: "Todo o trabalho que eu faço não aparece como resultado nas provas que avaliam o desempenho dos alunos no SARESP".

Lucas: "Eu também me sinto assim, mas o momento de discutirmos é aqui, como vamos trabalhar de forma complementar, um professor reforçando e complementando o trabalho do outro?"

O professor fez uma sugestão, dando um exemplo: "Um projeto que trabalhe a televisão, cada professor trabalhando a sua área de conhecimento, trabalhando as relações com outras áreas, mas com o mesmo objetivo".

Os professores estão agitados. Muitos falam ao mesmo tempo. [Apêndice D]

Pode-se dizer que, embora essas duas tendências apareçam ao longo de todo o diário, a paráfrase predomina nos registros das primeiras semanas, havendo inclusive uma mistura de relato, por um lado, com reflexão sobre o acontecimento relatado, por outro (o registro ampliado não foi feito de forma sistemática, no início). Sempre que o momento permitia, íamos relatando situações e falas e ao mesmo tempo expondo nossas impressões sobre elas. Nos registros finais, entretanto, predominam as notas mais textuais, quando relativas a falas de pessoas em determinados contextos: reuniões, conversas no intervalo, falas de alunos no decorrer das aulas, mas, principalmente, em reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

### 1.3.1.2 Entrevistas

Ao longo do primeiro semestre de 2006, a maior parte das entrevistas ocorreu de maneira informal, assemelhando-se a conversas que tematizavam assuntos referentes à escola e seus sujeitos. Essas entrevistas, no entanto, eram pouco estruturadas, correspondendo mais ao que Goode (1977) chama de conversações exploratórias. Sua finalidade era complementar, verificar ou validar impressões surgidas no decorrer das observações, bem como ampliar o repertório de informações, sentidas como necessárias para compreender as situações observadas. Como lembra Goode (1977), apesar de poder funcionar como poderoso instrumento para se obter informações, esse tipo de entrevista, aberta e pouco estruturada, sugere sempre a necessidade de atenção ao problema da fidedignidade, pois não permite ao investigador oferecer prova de que seus dados são como descreve. Uma vez que a entrevista é uma relação interpessoal e social, na qual o próprio entrevistador é o principal instrumento, é necessário estudar para desenvolver a habilidade de entrevistar, melhorar a técnica, aprender a evitar alguns erros, a reconhecer, localizar e controlar suas próprias distorções. Uma das maneiras utilizadas para minimizar o risco dessas distorções foi realizar os registros no diário logo após as conversações exploratórias.

O processo de organização dos dados provenientes das observações e entrevistas informais revelou que era necessário complementar as informações coletadas ao longo do primeiro semestre de 2006. Para tanto, elaboramos um roteiro semiestruturado e, no segundo semestre de 2009 (havia já cerca de dois anos que não trabalhávamos nessa escola), voltamos a fim de entrevistarmos professores de diferentes disciplinas, os quais já atuavam ali quando a pesquisa teve início. Priorizamos professores cujas disciplinas envolvem mais diretamente um trabalho com textos em linguagem verbal e também aqueles que se mostraram mais disponíveis. Assim, foram gravadas e transcritas entrevistas com duas professoras de Língua Portuguesa, uma de Matemática, uma de Ciências e um professor de História. O professor de Geografia que atuava nessa escola no início da pesquisa havia se removido para outro município, mas entramos em contato com ele e, mesmo na impossibilidade de agendarmos um encontro, devido aos seus compromissos, a entrevista foi concedida por e-mail. O roteiro semiestruturado que utilizamos nessas entrevistas pode ser conferido no Apêndice A.

Apesar de partirmos de um roteiro composto de questões abertas que contemplavam os pontos-chave relativos às informações que queríamos obter dos professores, outras questões lhes foram dirigidas no decorrer das entrevistas, conforme as ênfases e direcionamentos que estes imputavam aos temas tratados. Neste sentido, Zago (2003, p. 303) destaca que

A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante um roteiro de questões. (...) Esse processo auxilia na definição da problemática, ajuda a hierarquizar assuntos ou temas, separando o que é central do que é periférico na investigação.

Desse modo, nosso roteiro versou, basicamente, sobre as opiniões manifestadas pelos professores acerca do que consideram serem as maiores dificuldades de seus alunos, as causas que atribuem a essas dificuldades, suas formas de intervir para a superação dos problemas e modos de orientar os alunos na realização das atividades. No decorrer de suas considerações, procurávamos observar o quanto esses professores relacionavam os problemas de aprendizagem de seus alunos a dificuldades de leitura e escrita – como concebiam esses processos, seu ensino e sua importância para o sucesso da aprendizagem em suas disciplinas – bem como que outras condições julgavam intervir de modo mais ou menos efetivo nos processos de ensino e de aprendizagem.

### **1.3.2 Escola Municipal (EMEF)**

#### **1.3.2.1 Observação e diário de campo**

No segundo semestre de 2007 o trabalho de campo foi retomado, mas desta vez em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo. Pretendíamos, naquele momento, distanciarmo-nos do contexto imediato em que a investigação teve início e nos aproximarmos do universo micro da sala de aula, uma vez que, no período exploratório, os registros não contemplaram observação de aulas de professores (embora haja reflexões sobre aspectos de minhas próprias aulas). As leituras dos registros do primeiro diário de campo motivaram-nos a empreender observações de aulas de uma professora de Língua Portuguesa, também atuante no ciclo II do Ensino Fundamental, cuja formação pudéssemos considerar apropriada segundo critérios de excelência acadêmica – formação inicial consistente – experiência (a professora já atuava há aproximadamente dez anos como docente no ensino público) e histórico de vida que revelava amplo e variado repertório de leituras. Além disso, lográvamos alcançar um maior distanciamento do contexto investigado, posto que, na primeira escola, atuávamos também como professora.

Entre o primeiro período de observação (1º semestre de 2006) e o segundo (2º semestre de 2007), transcorreu um intervalo de grande importância para a organização dos

primeiros dados coletados e redefinição do foco que adotariamos ao prosseguirmos com o trabalho de campo. Era preciso articular os dados com as leituras teóricas a fim de delimitarmos nosso objeto de estudo, que partia de uma perspectiva muito abrangente no início da investigação – focalizar todas as condições necessárias para ocorrer uma aprendizagem bem sucedida dos alunos na escola. Aos poucos, verificamos a necessidade de restringirmos nosso foco de atenção para as práticas de ensino efetivadas por professores do Ensino Fundamental II (segundo suas próprias perspectivas), as quais contribuíam, de alguma forma, para a formação das competências leitora e escritora dos alunos, consideradas, de acordo com nossa hipótese, como pré-requisitos para o sucesso de sua aprendizagem. Queríamos, além disso, focalizar tais práticas à luz das contingências que cotidianamente as conformam no universo micro da sala de aula.

Estabelecemos contato com a direção e solicitamos autorização para frequentar a escola onde atuava a professora com quem realizaríamos nosso estudo de caso. Antes, porém, foram mantidos alguns contatos telefônicos com a própria professora, que chamaremos Nair, a fim de esclarecermos o que nos motivava a observar algumas de suas aulas: queríamos ter algum contato com a dinâmica cotidiana das aulas de uma professora de Língua Portuguesa, de boa formação e que gostasse de lecionar. A professora Nair permitiu que acompanhássemos e fizéssemos registros escritos de suas aulas de Português.

O trabalho de campo realizado nessa escola teve início no mês de setembro, com visitas semanais de quatro horas, aproximadamente, durante as quais registramos observações de aulas da professora Nair, na sala comum e na sala de leitura, reuniões pedagógicas e uma reunião de pais. Uma vez que já havíamos constituído alguma familiaridade com os procedimentos para tomar notas em campo, cada período de observação gerou um intenso trabalho na produção de registros ampliados, elaborados logo depois das visitas, de maneira a permitir que as notas tomadas em campo fossem complementadas com informações ainda recentes na memória. Os registros desse período de observação resultaram num diário de 80 páginas digitadas (Apêndice E).

Cabe esclarecer que a escolha da professora Nair como sujeito de pesquisa não foi aleatória, pois atendeu aos critérios anteriormente mencionados. Para tanto, valemo-nos do breve contato que com ela mantivemos quando iniciamos nosso mestrado, pois ela era mestranda do mesmo Programa de Pós-Graduação na FE-USP. Quando tivemos informação de que a professora Nair havia optado por retornar à sala de aula, após atuar por três anos como orientadora de sala de leitura (POSL) em uma escola pública com ótima estrutura física, consideramos que seria pertinente conhecer sua forma de trabalho e suas motivações.

### 1.3.2.2 Entrevista

Além de conversações exploratórias realizadas no decorrer dos períodos de observação, finalizamos o trabalho de campo na escola municipal com uma entrevista em profundidade, realizada com a professora Nair a partir de um roteiro semiestruturado de questões abertas (apêndice B). Esta entrevista ocorreu em duas etapas: a primeira foi no final de outubro de 2007, quando a professora fez um relato detalhado de seu percurso formativo (desde os primeiros contatos com as letras até o mestrado em Educação); e a segunda foi em dezembro de 2007, ocasião em que a professora discorreu sobre tópicos relacionados à prática da docência, seus desafios e recompensas. Ambas as etapas foram gravadas e transcritas (apêndices L e M).

A opção por uma entrevista em profundidade, naquele contexto, mostrou-se mais adequada em função dos tópicos previstos no roteiro: aspectos motivacionais e atitudinais, história de vida, projetos pessoais e profissionais que, articulados às condições efetivas de realização da docência, possivelmente influenciavam o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora. Lembramos que, para Zago (2003), o objetivo da investigação que adota como instrumento a entrevista compreensiva é a compreensão do social, a riqueza e profundidade dos dados que descobre, de modo que a intenção não é a produção de dados quantitativos.

É de grande relevância destacar, como faz Zago (2003), que, quando a pesquisa se filia ao universo da investigação qualitativa, o método não pode ser entendido em oposição à teoria ou como um conjunto de técnicas de pesquisa estanques. Os fatores metodológicos implicados no planejamento, condução e análise dos dados produzidos por intermédio da entrevista, especialmente aqueles referentes à entrevista compreensiva, feita em profundidade, devem estar intimamente ligados ao objeto de estudo, que também se constrói ao longo do percurso metodológico. Assim, como vínhamos de um período de leituras dos dados registrados ao longo de um semestre de observações exploratórias em uma escola estadual, sentíamos falta de observar o interior da sala de aula – sem que nela estivéssemos implicada como professora ou como colega de trabalho do professor observado – e de articular as observações ao universo de representações, concepções e história de vida de uma professora, a fim de aprofundarmos nossa compreensão da vida cotidiana na sala de aula.



### 1.3.3 Desafios decorrentes do trabalho de campo

Uma vez que tínhamos nosso olhar voltado, no início da investigação, para as contingências do trabalho docente, com vistas a compreender melhor a natureza complexa das dificuldades enfrentadas pelos professores, não conseguíamos olhar para determinadas situações específicas. Tudo parecia relevante e, portanto, sentíamos necessidade de “anotar tudo”. Na escola estadual, especialmente nas primeiras semanas, os registros eram quase diários, mas não discerníamos muito bem o que era situação observada do que era reflexão sobre essa mesma situação. Também não compreendíamos como aquelas anotações, que apontavam para inúmeros aspectos, dentro dos limites do que conseguíamos observar e registrar, poderiam nos conduzir às respostas que buscávamos.

Tomar um distanciamento para “olhar de fora” foi-se configurando como uma condição cada vez mais necessária. Evidentemente, isto não significava estar fora da escola, fisicamente. Entretanto, a possibilidade de evitar a superposição de papéis – professora e pesquisadora, no mesmo espaço – permitia vislumbrar o desenvolvimento de um olhar mais agudo que viabilizasse o questionamento de por que as pessoas faziam o que faziam e do jeito que faziam. Em função disso, ainda durante o trabalho exploratório na primeira escola, concluímos que seria necessário observar a dinâmica concreta da sala de aula, de preferência em outra escola, mesmo que não fosse possível realizar este trabalho por um período muito prolongado. Para compensar o tempo relativamente curto de observação de aulas na escola municipal, procuramos nos certificar de que a variável qualidade da formação docente, pelo menos naquele contexto, estaria de certa forma assegurada pelas informações prévias que tínhamos a respeito da professora investigada.

Vale destacar que, nessas condições, vamos a campo para nos indagar sobre o que se passa, procurando desvelar aspectos nada óbvios, e não para emitir juízos de valor. Não nos cabe, como pesquisadores, adotar uma postura de denúncia ou intervenção; cabe-nos buscar compreender os fatores que determinam, no contexto de investigação, nosso objeto de estudo.

A leitura do texto de Elsie Rockwell (1986) trouxe contribuições muito importantes no sentido de tornar mais inteligíveis certas minúcias do método que eram até então desconhecidas. Logo no início, a autora esclarece que a Etnografia, em seu sentido mais estrito, inclui todo o processo de construção do conhecimento a partir de um trabalho de campo longo e intenso, mas não se confunde com ele. Quando iniciamos nossa coleta de informações, preocupávamo-nos em conseguir o maior número possível de dados, para uma análise posterior à leitura de textos que fundamentassem teoricamente a interpretação desses

dados; mas a própria descrição daquilo que se observa é, segundo a autora, produto de um trabalho analítico conceitual. Paulatinamente fomos percebendo as falhas decorrentes de um primeiro momento de familiarização com o método, que representam percalços a serem superados conforme se alternem o estudo dos dados de campo e as leituras teóricas acerca do método e do próprio objeto que vai emergindo desse diálogo.

À medida que realizávamos nossos registros e acompanhávamos as disciplinas no programa de Pós-Graduação da FE-USP, verificamos a necessidade de elaboração de versões ampliadas das notas de campo, razão pela qual era conveniente criar-se uma rotina de visitas ao local de observação de modo a permitir a elaboração desses registros, que implicam uma reflexão sobre o observado, o diálogo com leituras teóricas, a re-elaboração das perguntas iniciais à medida que melhor se configura o objeto a ser investigado, o voltar a campo sempre com questões mais específicas decorrentes da ampliação dos registros anteriores. No texto citado, Rockwell relata o processo de reflexão etnográfica subjacente a uma pesquisa que desenvolveu em parceria com outras colaboradoras<sup>4</sup>. Em função de suas próprias condições de vida e de trabalho, que impuseram restrições ao processo etnográfico, realizaram uma experiência de campo descontínua, ao longo de três anos, com maior intensidade em determinadas épocas do ciclo escolar. Segundo relata, o tempo em campo era aproveitado ao máximo em observação e conversação e “cada dia de campo gerava outros três ou mais de trabalho de transcrição e elaboração das ‘versões ampliadas’ das notas de campo” (1986, p. 10).

Em linhas gerais, o processo de entrar em campo e familiarizar-se com o trabalho de observação e registro ocorreram conforme relatado. A experiência de estar em campo vivenciando o papel de observadora e, ao mesmo tempo, acumulando a função de professora (na escola estadual), trouxe muitas angústias devido ao esforço para manter atenção constante e prolongada a praticamente tudo o que presenciávamos, procurando desvelar o desconhecido e revelador num ambiente paradoxalmente tão familiar. Buscamos fazer uma descrição relativamente detalhada, o que não se confunde com o conceito de descrição densa, postulado por Geertz (1987). O sentido que o autor atribui para este termo repousa na busca por interpretações que ultrapassam a superficialidade dos dados – cuja descrição, por mais minuciosa que seja, não implica que falem por si sós. É preciso “ler” o que está por trás dos dados, sem esquecer que tais interpretações não se sustentam ou sequer se justificam tão somente pela subjetividade do olhar de quem investiga determinado objeto. Elas devem

---

<sup>4</sup> Rockwell, E. e Ezpeleta, J. (codireção), R. Mercado, C. Aguilar e E. Sandoval. “La práctica docente y su contexto institucional y social”. México: DIE, 1986.

convencer fundamentadas nos dados e nas referências teóricas que sustentam sua análise. No dizer de Erickson (1989), “o investigador interpretativo faz uma análise objetiva de dados subjetivos”.

#### **1.4 Procedimentos para a análise de dados**

A análise dos dados está organizada, neste trabalho, ao longo dos capítulos 5, 6 e 7, conforme o local e os instrumentos por meio dos quais foram coletados, bem como pela finalidade de cada etapa da constituição do *corpus* da pesquisa, o qual é composto por registros escritos de observação participante (diários de campo 1 e 2) e por dados provenientes de entrevistas com professores, seja em situações informais, de conversações exploratórias, seja em situações formais que demandaram a utilização de roteiros previamente elaborados. A natureza interpretativa de nosso estudo e o tipo de material coletado levaram-nos a optar pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1979) para obter indicadores que nos permitissem inferir conhecimentos relativos às mensagens presentes nos materiais analisados.

Bardin (1979) esclarece que, na análise de conteúdo, tudo o que é dito ou escrito é passível de ser analisado. Nesse sentido, a análise pode se debruçar sobre textos previamente existentes ou, como é o nosso caso, sobre textos produzidos no âmbito da própria pesquisa. Assim constituído, o *corpus* representa, como lembra Moraes (2005, p. 87), “uma multiplicidade de vozes se manifestando sobre os fenômenos investigados”, as quais não se restringem às dos sujeitos investigados, implicando também a subjetividade do próprio pesquisador, que influencia e é influenciado pela realidade.

Conforme explicamos anteriormente, a constituição do *corpus* de análise ocorreu em locais e momentos distintos, implicando a alternância entre períodos de coleta propriamente ditos e períodos de leitura e organização parcial dos dados, que foram sendo complementados entre 2006 e 2009. De posse dos materiais que foram sendo coletados ao longo desse período, fizemos sucessivas leituras até ficarmos impregnados por seu conteúdo. Para Bardin (1979), esta fase de pré-análise, que chama de leituras flutuantes, possibilita a criação de familiaridade entre o investigador e os dados da pesquisa, permitindo a apreensão de detalhes importantes para a análise.

Os procedimentos que empregamos para analisar, com base num critério essencialmente semântico, as mensagens explícitas ou latentes percebidas nas observações e nas entrevistas variaram conforme o local e os sujeitos investigados. Tendo em vista, de antemão, que os sentidos são pessoais e se manifestam, em práticas sociais, por meio de

pensamentos, emoções, sentimentos, valores e ações cotidianas de cada indivíduo, procuramos compreender o sentido que nossos sujeitos conferem ao seu trabalho, aos fatores objetivos e subjetivos que nele intervêm, à leitura e à escrita como processos que favorecem ou não uma aprendizagem mais bem sucedida por parte dos alunos, entre outros aspectos que consideram importantes para otimizar essa aprendizagem.

A codificação e categorização dos indicadores que foram surgindo dos dados passaram por algumas etapas, algumas definidas a priori, outras emergentes do contexto da pesquisa. Assim, no quadro constituído no capítulo 5 a partir de indicadores desvelados nas sucessivas leituras do diário de campo 1, são discutidas categorias que serviram de base para a busca de informações complementares, nas entrevistas realizadas com os professores, algum tempo depois. São elas: contingências do trabalho cotidiano na escola, estratégias de enfrentamento adotadas pelos professores e concepções acerca do ensino de leitura e escrita. Os registros de situações observadas em nossas próprias aulas e, sobretudo, nos momentos de interação entre professores em reuniões de HTPC, planejamento e intervalos permitiram a constituição de um quadro representativo da complexidade implicada no fazer docente, na medida em que foram desveladas e discutidas as categorias mencionadas.

No capítulo 6, o material de análise são transcrições de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores dessa mesma escola, no segundo semestre de 2009. A volta ao campo foi necessária para enriquecer nossa compreensão a respeito do modo como esses sujeitos entendem o contexto em que atuam, já que o período precedente de observações não contemplou a entrada em suas salas de aula, posto que também trabalhávamos naquela escola e a observação de aulas de colegas implicaria delicados problemas éticos. Nesse capítulo, alguns indicadores para a constituição de categorias de análise foram definidos a priori no roteiro de entrevista e outros surgiram da margem de flexibilidade existente em entrevistas compreensivas, posto que os professores respondem a questões abertas e destacam aspectos para os quais conferem maior importância, independentemente de estes terem sido ou não previstos como tópicos relevantes pelo entrevistador. Assim, discorreremos sobre os seguintes pontos, considerados importantes para aprofundarmos nossa compreensão acerca dos sentidos que os professores manifestam a respeito de sua prática e do contexto institucional em que atuam, incluindo as relações interpessoais que nele têm lugar:

- Dificuldades mais sérias ou mais frequentes dos alunos
- Causas das dificuldades
- Formas de intervenção com vistas a sanar as dificuldades

- Materiais impressos utilizados
- Modos de orientar os alunos quanto à realização das atividades
- Concepções de leitura e escrita
- Clima relacional no ambiente de trabalho

No capítulo 7, por fim, o material de análise é a transcrição de uma entrevista em profundidade realizada com uma professora de Língua Portuguesa, atuante em escola municipal, e também o diário de campo elaborado a partir da observação de suas aulas, no decorrer de um bimestre letivo. Com o fim de destacarmos fatores objetivos e subjetivos que intervêm no trabalho docente, focalizamos, neste estudo de caso, os sentimentos positivos e negativos que a professora experimenta em relação a si mesma e ao trabalho que realiza, a partir da intersecção das dimensões objetiva (condições de trabalho) e subjetiva (fatores pessoais), analisadas a partir de subcategorias que, determinadas em função da proposta de Lapo (2005), emergiram em seu discurso, sendo depois comparadas a aspectos desvelados na análise dos registros de suas aulas.

Destacamos que, na análise de conteúdo, assim como esclarece Moraes (2005), o processo de construção de categorias tende a ser muito trabalhoso, implicando a insegurança de um percurso a ser construído no próprio processo. Não obstante, pretendemos que a trajetória por meio da qual foi constituído o *corpus* de nossa pesquisa e os procedimentos empregados na sua análise tragam respostas para as questões que motivaram a investigação, permitindo-nos desvelar como a articulação de aspectos subjetivos e objetivos que intervêm na prática do professor facilita ou dificulta sua atuação no sentido de investir na formação das proficiências leitora e escritora dos alunos, o que, segundo o pressuposto do qual partimos, favoreceria sua aprendizagem em todas as disciplinas.

## **PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **CAPÍTULO 2**

---

#### **CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

## CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Todo educador, independentemente de sua área específica de atuação, deve ter um conhecimento satisfatório acerca dos usos da língua, pelo fato de sermos todos, educadores ou não, seres dotados de linguagem e dela dependentes para nos constituirmos como sujeitos sociais.

Conhecer os usos da língua, entretanto, muitas vezes confunde-se, inadvertidamente, com uma questão de saber adequar-se a regras de natureza gramatical-normativa. Concordamos com Marcuschi (2001, p. 9) quando afirma que é a intenção comunicativa, e não a morfologia ou a gramática, que funda os usos da língua, de modo que falar ou escrever bem “é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”.

Falar, compreender, ler e escrever bem são, pois, objetivos centrais de uma escolarização considerada bem sucedida. Se antes eram vistas como atribuições específicas do professor de língua materna, hoje já não são mais. É certo que os usos adequados e socialmente valorizados da língua ainda são – ou deveriam ser – os objetos centrais no ensino de língua materna, enquanto, por outro lado, constituem meios para aprender conteúdos e procedimentos próprios das demais áreas do conhecimento, bem como para expressá-los. Mas a sua centralidade no processo educativo é tão inegável que passou a ser preocupação e atribuição – de forma mais ou menos direta – de todos os professores.

Por esta razão, é de fundamental importância adotarmos uma concepção clara de linguagem. Na concepção de Bakhtin, não há uma dissociação entre contexto social e o desenvolvimento da linguagem. A linguagem é, na verdade, um fenômeno social e histórico, ou seja, ela é produzida num contexto social real. Portanto, para se compreender determinado enunciado, deve-se relacioná-lo a um contexto específico e concreto e não se limitar apenas ao elemento utilizado. Mais do que isso, a compreensão é um processo em que há um confronto entre as enunciações do falante e as enunciações do ouvinte. Nesta interação, é a negociação que possibilita o diálogo entre interlocutores (Bakhtin, 1981 e 1992).

O dialogismo é a condição para haver *um sentido no discurso*, uma vez que este não é individual, ocorrendo, pelo menos, entre dois interlocutores ou como um diálogo entre discursos. Bakhtin define o texto como um “tecido de muitas vozes” ou de muitos discursos. Segundo esse autor, o discurso é dialógico e polifônico. *Dialógico* porque se concebe num espaço de interação com o outro e se constrói por meio dessa mesma interação de acordo com os interesses do locutor e das imagens que este faz do interlocutor ou supõe que este faz dele;

e *polifônico* porque, apesar de proferido por um sujeito específico, é perpassado por outras vozes, outros discursos que o precederam.

Essa concepção dialógica da linguagem tem importância no âmbito do perfil formativo docente porque permite ao educador compreender que não há leitura única, há sempre reconstrução.

Para Bakhtin (1981, p.123), “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”. A realização de atividades que privilegiem a *interação verbal* está incomensuravelmente distante da concepção de língua como objeto parcelável, que pode ser dividido em “partes” das mais simples às mais complexas. Na interação verbal, a língua “existe” como um todo orgânico.

## **2.1 O ensino de língua materna na escola do século XXI**

Ao refletirmos sobre ensino, convém destacarmos algumas questões propostas por Geraldi (1985, p. 42): “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?” Segundo o autor, a resposta à primeira pergunta e, conseqüentemente, à segunda, também envolve uma concepção de linguagem e uma postura quanto à educação. Aponta, generalizando, três concepções possíveis: a) linguagem enquanto expressão do pensamento; b) linguagem enquanto instrumento de comunicação; e c) linguagem enquanto forma de interação. A tais concepções correspondem, grosso modo, as três grandes correntes dos estudos linguísticos: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionalismo; e c) a linguística da enunciação. Ainda segundo o autor, a terceira concepção de linguagem “implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (1985, p. 43).

Impõe-se-nos, por conseguinte, a necessidade de refletir sobre as práticas de ensino vivenciadas na escola, que não têm alcançado, de forma geral e sistemática, as metas almejadas no que diz respeito à capacitação dos alunos para as práticas sociais reais, situações em que os diversos usos da língua, em todas as suas variações, modalidades e gêneros, influenciam o grau de interação entre os membros da sociedade. Em outras palavras, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (Geraldi, 1985, p. 43).

Cabe-nos considerar, então, que ensinar a ler e a escrever na escola implica considerar todas as condições concretas de seu funcionamento, para além dos conhecimentos de natureza



teórica e prática a respeito dos usos da língua e da linguagem. Os sujeitos sociais desempenham papéis que, históricos que são, transformam-se e modificam-se na dinâmica da própria transformação histórica da sociedade. Pensemos, hipoteticamente, em dois contextos:

1. A escola é seletiva, funciona sob um rigoroso sistema de reprovação que impede o avanço, para as séries subsequentes, dos alunos que não memorizam e reproduzem os conhecimentos transmitidos pelos professores. O local é limpo, austero, formal. Na sala de aula, o professor é autoridade absoluta. É respeitado e temido. Falar é um direito exclusivamente dele e daqueles a quem ele concede a palavra, normalmente para repetir a lição aprendida. Os alunos permanecem em silêncio, em absoluta ordem, realizando seus deveres. Estudam e memorizam as lições para serem aprovados nos exames. Se descumprem alguma regra, podem ser severamente punidos, podendo chegar a sofrer agressões verbais e até físicas. Em casa, os pais concordam com as punições imputadas aos filhos que desrespeitam as normas escolares ou, se não concordam, não ousam questionar a autoridade dos professores. E também há aqueles que acrescentarão outros castigos aos filhos “rebeldes”. Há um forte sentimento de hierarquia na sociedade. Ditadura. Censura nos meios de comunicação. Qualquer forma de protesto é violenta ou veladamente reprimida. Os alunos que passam por este sistema formam a “elite” intelectual, enquanto uma multidão de evadidos, prematuramente destituídos de seu direito à educação, abandonam a escola e ajudam a preservar a sua qualidade e excelência.

2. A escola é para todos, mas agora não basta que seja para todos, é preciso assegurá-les, além do acesso, a permanência na escola. Para garantir o direito universal à educação, algumas redes de ensino adotam um sistema de progressão continuada, em consonância com as contribuições da pesquisa educacional e acadêmica que atesta a necessidade de respeitar diferentes ritmos de aprendizagem. A intenção é legítima e fundamentada. As condições para implementá-la, no entanto, não são propícias, apesar de vivermos finalmente numa sociedade democrática. Os alunos podem falar, questionar, expressar seus sentimentos, dúvidas, aspirações. Os professores dialogam, mediam, são parceiros mais experientes. Alguns têm mais dificuldades do que outros para se adaptarem às mudanças. Precisam voltar a estudar, mas nem sempre isso ajuda muito. Há uma produção e veiculação vertiginosa de novos conhecimentos. Os alunos também dispõem de meios quase ilimitados de se colocarem a par das informações. E alguns – ou quase todos – são muito mais atraentes do que a escola. O problema é que nem sempre o conhecimento valorizado pela escola coincide com aquele auferido pelos alunos por outros meios. Logo, os alunos vão mal. Os alunos questionam os professores. A mídia questiona os professores. A sociedade questiona os professores. Os

próprios professores se questionam. Mas continuam na sua missão, das mais variadas formas, algumas positivas, outras negativas. A escola é suja, as punições são inexistentes ou ineficazes, as pessoas – professores e alunos – se agridem mutuamente, verbal e fisicamente. Os alunos jogam, ouvem música, falam ao celular, depredam o mobiliário. Os pais – ou “responsáveis”, porque há inúmeras configurações familiares – precisam trabalhar muito, nem sempre se fazem presentes na vida escolar dos filhos, seja na escola ou fora dela. As avaliações mostram que os alunos não aprendem e a escola pública é acusada pela má qualidade do ensino que oferece.

As duas situações apresentadas são praticamente caricaturais, extremos que representam configurações sociais, culturais e familiares muito divergentes. Felizmente, não chegam nem perto de esgotar a infinidade de contextos singulares vivenciados tanto em uma época quanto em outra. Se nos arriscamos a uma ilustração tão dicotômica quanto grosseira é somente pela intenção de evidenciar que a sociedade muda profundamente, e com ela também a tecnologia, o conhecimento, os valores, os papéis exercidos pelos sujeitos. Evidentemente, o ensino e a aprendizagem não são exceções. As concepções de leitura e escrita também foram objeto de significativas transformações e a reflexão a que nos propomos remete ao entorno que conforma uma das metas da educação escolar: o que é, como é e para quê serve ensinar a ler e a escrever, nesse contexto de tantas e profundas mudanças?

Marcushi (2001, p. 35) lembra que

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a *organização da sociedade*. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala. É por isso que podemos encontrar muitos correlatos entre variação sociolinguística e variação sociocultural. Análises interessantes sob este aspecto são as oferecidas por Duranti (1997) em sua obra sobre *antropologia linguística*, ao frisar que a língua é uma parte da cultura, mas uma parte tão decisiva que a cultura se molda na língua. No entanto, seria equivocado ver uma homologia entre língua e cultura, pois conhecer uma não equivale a conhecer a outra.

Nesse sentido, queremos situar o ensino e a aprendizagem da língua materna no contexto concreto em que se realizam na escola, com alunos e professores reais. Partimos, assim como Marcuschi (2001, p. 42),

... da noção de *funcionamento da língua* como fruto também das *condições de produção*, ou seja, da atividade de produtores/receptores de textos situados em contextos reais e submetidos a decisões que seguem estratégias nem sempre dependentes apenas do que se convencionou chamar de *sistema linguístico*.

Logo, não concebemos a língua como sistema, tomada como constructo abstrato, teórico e homogêneo. Também é de Marcuschi (2001, p. 43) a definição que traduz a concepção de língua que queremos adotar neste trabalho:

Com isso, toda vez que emprego a palavra *língua* não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha definição de língua pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto e discurso*. Portanto, *heterogeneidade e indeterminação* acham-se na base da concepção de língua aqui pressuposta. [grifos do autor]

Uma vez definida a concepção de língua e de linguagem que norteia este trabalho, perguntamo-nos o que fundamenta algumas afirmações, comumente proferidas por professores que observamos em nossa pesquisa e em nossa prática profissional, do tipo: “o aluno lê bem, mas não entende nada do que lê”; “o aluno sabe escrever, faz cópias e até ditados, mas mal produz duas ou três linhas”? O que se entende por saber ler e saber escrever?

## 2.2 Concepção de leitura

Uma questão fundamental, pois, diz respeito ao próprio conceito de leitura, ao que se entende por leitura. Koch e Elias (2006) ressaltam que as respostas para as perguntas “O que é ler? Para que ler? Como ler?” revelam concepções de leitura que decorrem de diferentes concepções de sujeito, língua, texto e sentido. Assim, ao se conceber a língua como representação do pensamento do autor, o texto é visto como um produto do pensamento, da representação mental do autor, cabendo ao leitor captá-la, passivamente. Por outro lado, se o foco recai no texto, a língua é concebida como uma estrutura, um código, servindo, assim, como mero instrumento de comunicação; bastaria ao leitor conhecer esse código para decifrar, decodificar o texto, entendido como um simples produto da codificação de um emissor. Num e noutro caso, o leitor desempenharia um papel passivo, pois ora o foco se volta para o autor, ora para o texto.

A concepção de leitura assumida neste trabalho reconhece as posições de Certeau (1998), Kleiman (2004) e Koch e Elias (2006), segundo as quais os sujeitos, dentro de uma concepção dialógica de língua, são vistos como atores sociais ativos, que se constroem e são construídos no texto como lugar de interação entre interlocutores. Nesta concepção, o foco

não está voltado para um elemento em particular, mas para a interação entre leitor-texto-autor, de que resulta uma concepção de leitura como

... atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch e Elias, 2006, p. 11).

Podemos representar esquematicamente as diferenças entre tais concepções no Quadro 02.

<b>Língua</b>	<b>Texto</b>	<b>Leitura</b>	<b>Leitor</b>	<b>FOCO</b>
Representação do pensamento do autor.	Produto do pensamento do autor.	Captação da representação mental do autor.	Atua passivamente, captando o pensamento do autor.	AUTOR
Estrutura, código, instrumento de comunicação.	Produto da codificação de um emissor.	Decifração/decodificação do texto.	Atua passivamente, mobilizando seus conhecimentos acerca do código linguístico para decifrar o texto.	TEXTO
Interação dialógica entre atores sociais ativos.	Lugar de interação entre interlocutores.	Atividade complexa de produção de sentidos.	Atua ativamente, mobilizando conhecimentos linguísticos presentes na superfície textual e de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo.	Interação AUTOR- TEXTO- LEITOR

Quadro 02. Concepções de língua, texto, leitura e leitor.

Ao discutir aspectos cognitivos da compreensão e leitura de textos – destacando, contudo, a dimensão sociointeracional como a mais importante do ato de ler – o trabalho de Kleiman (2004) também oferece elementos que pretendem contribuir para a reflexão de professores e estudantes universitários. De fato, ensinar os alunos a compreenderem o texto escrito pode não ser uma tarefa fácil. Além disso, a referência da autora aos processos de compreensão e de leitura implica considerar um dos problemas frequentemente observáveis na escola, em que ler e compreender são instâncias consideradas de forma estanque, como se

uma não implicasse necessariamente a outra: há um momento para a leitura do texto, ao qual se segue, normalmente, o momento de procurar compreender o texto. Assim, os alunos passam muito tempo de sua escolarização “apenas lendo” – decodificando, “passando os olhos” na linearidade superficial dos textos, sem que necessariamente compreendam aquilo que estão “lendo” – numa perspectiva extremamente limitada do que implica de fato essa complexa tarefa.

### **2.2.1 O ato de ler e implicações pedagógicas**

A leitura como objeto de ensino remete a um conjunto de procedimentos que, quase sempre, apreendemos intuitiva e inconscientemente, mas que, uma vez explicitados, podem propiciar, por intermédio de uma abordagem mais consciente em seu processo de ensino, a compreensão das diversas estratégias utilizadas pelos leitores proficientes ao construir sentidos para o texto.

Em função disso, Kleiman (2004) destaca a importância de desvendar o processo de compreensão de textos escritos como forma de contribuir para o planejamento de medidas de ensino mais adequadas. Um exemplo fornecido pela autora consiste em demonstrar como o estabelecimento de objetivos mais específicos para a leitura facilita a compreensão, já que objetivos diferentes podem favorecer a recuperação de informações diferentes. Outras estratégias mencionadas remetem à formulação e checagem de hipóteses – que permitem ativar conhecimento prévio por meio da predição de temas e, assim, exercer um controle mais consciente sobre o processo de compreensão. Como estratégias metacognitivas, tais atividades são idiossincráticas e individuais; no entanto, tornando-se consciente delas, o professor pode, como sugere a autora, propor atividades em que a clareza dos objetivos, a predição e a autoindagação sejam centrais. Assim, criam-se contextos que favorecem o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura.

Cabe esclarecer, contudo, que a explicitação de procedimentos e estratégias de leitura é particularmente útil para os professores – que precisam planejar as situações de ensino – podendo mesmo ser prejudicial para os alunos que estão aprendendo a ler. Frank Smith (1999, p. vi) lembra que o “esforço para ensinar a ler (...) é apenas o de tornar aquela tarefa interessante e compreensível”. Assim, saber como a leitura se processa cognitivamente é fundamental para os professores, que precisam ter uma formação teórica e metodológica consistente, mas para que a leitura seja interessante e compreensível para os alunos, o professor deverá investir muito no componente afetivo, emocional, de modo que consiga

mobilizar sua vontade em aprender a ler. Para tanto, as condições emocionais do professor também deverão ser favoráveis, sob pena de não se sentir motivado a despender tamanho investimento afetivo num ambiente de trabalho que nem sempre é o mais adequado e estimulante.

Para sustentar a sua máxima de que ler só se aprende lendo, Smith (1999, p. 12-13) afirma ainda que “*a leitura não pode ser ensinada para as crianças. (...) Nós adquirimos essas habilidades somente através da prática da leitura. (...) a leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino*” (grifo do autor). Uma vez que a questão formativa é fundamental, mas não operacionaliza, automaticamente, o ensino e a aprendizagem bem sucedidos da leitura, o professor precisará contar com a adesão do aprendiz, além de condições materiais e estruturais apropriadas, como disponibilidade, acessibilidade e adequação de espaços, tempos e materiais de trabalho. Para o autor,

As crianças que irão fracassar na aprendizagem da leitura são *aquelas que não querem ler, que não encontram sentido nisso ou que consideram o preço da aprendizagem muito alto*. Elas fracassarão se tiverem uma ideia errada do que é leitura. As crianças estão constantemente aprendendo e o ato de ensinar pode, às vezes, produzir resultados diferentes dos esperados. Uma criança pode aprender a não querer ler, aprender a acreditar que não tem capacidade para ler ou até mesmo encarar a leitura de forma a torná-la sempre difícil ou impossível. (Smith, 1999, p. 14 – grifo meu)

Daí a importância de que os primeiros contatos da criança com o mundo da escrita, desde a mais tenra infância, sejam carregados de sentimentos positivos, de encantamento, de sedução. Apesar de ser uma atividade complexa que mobiliza variados tipos de conhecimentos sempre atualizáveis a cada evento de comunicação, a leitura não exige das crianças nenhuma habilidade linguística que não tenha sido demonstrada na compreensão da fala.

A fim de destacarmos importantes considerações de Frank Smith sobre a natureza da leitura, passamos a sintetizá-las, pois acreditamos tratar-se de conhecimentos fundamentais para todos os professores que trabalham com linguagem verbal.

### **2.2.2 A natureza da leitura e formação de professores**

Smith (1999) lembra que todos precisamos já ter um certo tipo de informação na mente para sermos capazes de ler. Trata-se da informação não visual, aquela que perdura mesmo quando as luzes apagam e que inclui uma compreensão da linguagem relevante, conhecimento do assunto e uma certa habilidade geral em relação à leitura. A relação entre

informação visual, aquela que está acessível aos olhos, na impressão do papel ou na tela do computador, por exemplo, e a informação não visual, é explicitada pelo autor da seguinte forma:

Quanto mais informação não visual você tiver quando estiver lendo, menos informação visual você precisará.  
Quanto menos informação não visual você tiver quando estiver lendo, mais informação visual você precisará. (Smith, 1999, p. 21)

É isso o que faz a leitura de um livro ser fácil quando temos suficiente informação prévia sobre os seus assuntos e, ao contrário, ser difícil, quando temos pouca ou nenhuma informação prévia sobre ele:

É, portanto, uma habilidade básica da leitura – uma habilidade que pode ser desenvolvida somente através da leitura – usar ao máximo os conhecimentos que você já tem e depender o mínimo da informação proporcionada pelos olhos. (Smith, 1999, p. 22)

Essas considerações de Smith permitem tecer uma crítica com total fundamento a práticas docentes de alfabetização e de ensino da língua/linguagem que colocam todo o foco da aprendizagem da leitura na percepção e na discriminação visual das unidades linguísticas, como se ler fosse, basicamente, decifrar a informação gráfica. O resultado, após alguns anos de recitação em voz alta de textos, frases ou até palavras descontextualizadas, identificação e reprodução da informação visualmente percebida por meio de atividades de cópia e treino motor – para capacitar a criança a “escrever” com letra cursiva, habilidade considerada como índice de avançado desempenho na aquisição de conhecimentos sobre a escrita –, são alunos capazes de reproduzir literalmente, com alguma dificuldade ou até com certa fluência, o que está escrito no texto, mas não de compreender seus significados e objetivos. O aluno lê, mas não atribui significado ao que lê, recita a informação que seus olhos capturam no papel e se acredita leitor, porque dotado dessa capacidade de decifração. Em função disso, todas as situações que requerem que ele demonstre, como aluno, o que compreendeu a respeito de um texto, que demandem seu posicionamento perante as considerações de um autor, revelam-se altamente complexas, difíceis e ameaçadoras, porque o confrontam com sua suposta incapacidade para realizar a atividade, com o fracasso e uma série de sentimentos negativos que o levarão, aos poucos, a desenvolver aversão pela leitura e por tudo que a ela esteja relacionado.

Smith (1999, p. 23) pondera que os olhos não são responsáveis sequer pelo que vemos:

Na verdade **os olhos não veem nada**; a sua única função é colher a informação visual na forma de raios de luz e transformá-la em impulsos de energia nervosa que viajam ao longo dos milhões de fibras do nervo óptico em direção ao cérebro. **O que vemos é a interpretação deste acúmulo de impulsos nervosos./ É o cérebro que vê**; os olhos simplesmente olham, geralmente sob a orientação do cérebro. E o cérebro certamente não vê tudo o que ocorre diante dos olhos. Às vezes, como todos sabem, o cérebro pode cometer um engano, e podemos ver algo que não está diante dos nossos olhos (grifos meus).

O autor usa um termo para descrever o que ocorre quando o cérebro está sobrecarregado de informação visual: visão túnel. Trata-se de uma condição na qual se encontram, frequentemente, os leitores iniciantes, ou qualquer leitor diante de um texto sobre o qual ele não tenha muito conhecimento. Uma vez que a leitura depende de economia no uso de informação visual, mobilizando a maior quantidade possível de informação não visual, a visão túnel mostra-se inevitável em algumas situações elencadas pelo autor: 1) quando se tenta ler algo que não faz sentido para a pessoa – “se alguma coisa faz sentido ou não depende em grande parte do que o *leitor* sabe” (p. 36 – grifo do autor); 2) a falta de conhecimento relevante sobre o assunto do livro ou texto a ser lido; 3) relutância em usar a informação não visual, pois isso envolve riscos e o medo de errar causa ansiedade – “a ansiedade causa visão túnel, e a visão túnel elimina a probabilidade de compreensão” (p. 37); 4) maus hábitos de leitura, como ler muito devagar, o que satura o sistema visual com toda a informação visual que se procura extrair da página – é um esforço que Smith considera inútil o de ler e reler várias vezes para memorizar cada detalhe, para ler cada palavra corretamente antes de olhar para a próxima. Como Smith destaca, tais hábitos são muitas vezes deliberadamente ensinados às crianças por adultos que pretendem ajudá-las a ler, dizendo, por exemplo, “Devagar, tome cuidado e tenha certeza de que você está lendo cada palavra corretamente” (1999, p. 37).

Todos os fatores que contribuem para o estabelecimento da visão túnel, nas situações de leitura, comprometem sobremaneira a compreensão do leitor. Isso significa que, mesmo sendo capaz de decifrar a informação gráfica, o leitor pode não atribuir significado ao que lê e a leitura não se efetiva – pelo menos não segundo a concepção de leitura como atividade complexa de produção de sentidos, adotada neste trabalho.

Smith (1999) esclarece que há diferenças significativas entre as *características físicas* e o *significado* da linguagem. Uma coisa é referir-se ao volume ou duração do número de pausas em uma passagem da fala, ou mesmo ao tamanho ou tipo de letras em um texto escrito; outra bem diferente é tratar do significado.

Para falar das características físicas da linguagem falada e escrita, o autor propõe usarmos a expressão *estrutura de superfície*. Na linguagem escrita, ela é toda a informação



visual que os olhos colhem em fixações na leitura, são as marcas de tinta no papel, as marcas de giz no quadro, o traçado e o tamanho das letras, os sinais irradiados na tela do computador.

O termo alternativo para significado é *estrutura profunda*, a qual se encontra em um nível bem abaixo dos aspectos superficiais da linguagem. Smith (1999, p. 68) lembra que “há muito na estrutura profunda da linguagem que não está na estrutura de superfície. A estrutura de superfície e a estrutura profunda não são imagens espelhadas uma da outra”. Uma vez que “a única maneira de ler é no nível do significado” (Smith, 1999, p. 43), os leitores devem atribuir significado (estrutura profunda) ao que leem, mobilizando seu conhecimento prévio sobre o assunto e sobre a linguagem do texto. Nesse processo, a “teoria de mundo” que construímos à luz de nossas experiências tem um papel fundamental, pois, segundo o autor, ela balizará o processo de leitura, que consiste em fazer perguntas ao texto; a compreensão resulta da busca de respostas para essas perguntas.

O significado que emerge do processo de leitura, por conseguinte, engloba características do autor, do texto e do leitor, as quais refletem, ainda, um dado momento sócio-histórico, valores e costumes de uma determinada cultura.

Para demonstrar como as diferenças de significado podem existir sem nenhuma diferença nas características físicas da linguagem e estas podem variar sem causar nenhuma diferença no significado, Smith usa os exemplos da ambiguidade e da paráfrase. No primeiro caso, apresenta a frase “As visitas podem ser entediantes”, na qual não se pode saber ao certo, fora de um contexto, se é entediante fazer visitas ou se o são as pessoas que fazem visitas. Isso mostra como uma mesma estrutura de superfície pode ter diferentes significados, que as frases podem ser interpretadas de mais de uma forma e que nenhuma estrutura de superfície corresponde exclusivamente a uma única estrutura profunda. Por outro lado, também um simples significado pode ser representado por mais de uma estrutura de superfície, caso evidenciado nas paráfrases “O cão perseguiu o gato” e “O gato foi perseguido pelo cão”, que, a despeito de suas diferentes estruturas de superfície, possuem o mesmo significado. Assim, como afirma Smith (1999, p. 69), “O fato de que qualquer afirmação pode ser traduzida e até mesmo parafraseada na mesma língua ilustra o ponto defendido no capítulo sobre memória: o significado está além das palavras”.

Partindo dessas considerações, parafrasear é dizer o mesmo significado com outras palavras, ou seja, o mesmo significado (estrutura profunda) pode ser expresso em diferentes palavras (estruturas de superfície). Daí afirmarmos que existe uma grande diferença entre o aluno que só copia literalmente passagens de textos – ele se baseia unicamente nas características físicas da linguagem – e o aluno que parafraseia adequadamente textos lidos,

porque, neste último caso, ele só poderá expressar em outras palavras o que leu se tiver atribuído um significado ao que leu. Certamente ele estará reproduzindo o conteúdo lido, mas não de forma tão desprovida de sentido quanto o faz o aprendiz que mecanicamente copia um texto, preocupando-se unicamente em reproduzir a estrutura de superfície decodificada. Assim, se pretendêssemos classificar algumas atividades escolares típicas, poderíamos dizer que a *cópia* é uma atividade de reprodução da estrutura da superfície do texto, enquanto a *paráfrase* é uma atividade de reprodução da estrutura profunda do texto. A primeira não implica compreensão, necessariamente. A segunda implica, além de um certo grau de compreensão, algum manejo das possibilidades linguísticas que o idioma disponibiliza para os usuários se expressarem das mais diferentes formas. E mais uma observação se faz necessária: atribuir um significado para o que se lê não mobiliza as mesmas habilidades necessárias a quem se propõe parafrasear o que compreendeu. Um bom leitor não é necessariamente um bom produtor de textos. Da mesma forma que se aprende a ler, lendo, também só se aprende a escrever, escrevendo, e é comum pessoas testemunharem que, mesmo gostando de ler, apresentam dificuldades para escrever, ou professores verificarem que alunos se saem mal nas avaliações, entre outras razões, porque não conseguem expressar por escrito, de forma apropriada, aquilo que aprenderam ou desejam comunicar.

Desse modo, Smith conclui que, se o significado não é inerente à estrutura de superfície, são os próprios ouvintes ou leitores que providenciam o significado para o que ouvem ou leem. A compreensão não decorre da “soma” dos significados das palavras, nem de sua ordem, nem mesmo de sua gramática. “A compreensão deve vir do significado que um ouvinte ou leitor *traz* para a linguagem à qual está prestando atenção” (Smith, 1999, p. 67 – grifo do autor). Vale destacar, no entanto, que se o ouvinte ou leitor não presta atenção ao que lê, poderá atualizar significados não relacionáveis ao que está lendo. Para Goodman (1987, p. 11), no processo de leitura “o pensamento e a linguagem estão involucrados em contínuas transações”, que são diretas do leitor com o texto e indiretas com o escritor. Desse modo, o êxito da leitura é condicionado à capacidade particular de cada leitor, de seu propósito, da cultura social, de seus conhecimentos prévios, do controle linguístico, de suas atitudes e de seus esquemas conceituais (1987, p. 15).

### 2.2.3 Leitura significativa: aprendizagem nas diferentes disciplinas

É comum considerar-se que ensinar a ler é tarefa dos professores que alfabetizam; até mesmo professores de Português ressentem-se do fato de não terem sido formados para alfabetizar, do que decorrem inúmeras dificuldades para conduzir o ensino de língua materna.

Segundo Soares (2001, p. 32), o termo “letramento” foi cunhado por Mary Kato em 1986<sup>5</sup>. Neste mesmo livro, Soares esclarece que a incorporação do termo “letramento” às discussões acadêmicas e educacionais atuais em Língua Portuguesa atendeu à necessidade de se nomear um fenômeno novo, ou pelo menos de recente percepção, para o qual ainda não tínhamos um nome. Em decorrência desse fenômeno, tornou-se bastante evidente que aprender a ler e a escrever não traz como consequência direta a incorporação de práticas de leitura e escrita à vida das pessoas. Segundo Soares (2001, p. 47), o letramento pode ser entendido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Diversos autores destacam que letramento e alfabetização são processos diferentes, embora imbricados (Tfouni, 1994; Kleiman, 1995; Soares, 2001; Marcuschi 2001). Uma vez que se entenda que a alfabetização deve possibilitar a alguém tornar-se leitor e usuário da escrita, o trabalho do professor extrapola em muito a simples tarefa de ensinar a seus alunos os rudimentos da escrita, os códigos que lhes permitem codificar e decodificar mensagens.

Disso decorre que não se pode atribuir o ensino da leitura apenas aos alfabetizadores – entendidos como os docentes atuantes nas séries iniciais – e tampouco somente aos professores de Português. A leitura como meio de ensino implica o reconhecimento de que, independentemente da área de conhecimento específica de cada professor, a aprendizagem dos diversos conteúdos implica necessariamente o trabalho com leitura e compreensão de textos. Nesse sentido, todo professor deve, primeiro, constituir-se a si próprio como leitor proficiente, sob pena de não dispor das condições minimamente necessárias ao ensino de seu objeto de conhecimento. Assim, não só ao professor de Língua Portuguesa cabe lidar com textos, o que todos reconhecem; mas quantos professores relacionam as dificuldades de seus alunos a problemas de leitura e escrita e não necessariamente a dificuldades de compreensão de conceitos e procedimentos de sua área? É a equação matemática que o aluno não sabe resolver, ou é o enunciado do problema que o aluno não consegue compreender? Trata-se de

---

<sup>5</sup> KATO, Mary. *O Mundo da Escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

questões intimamente relacionadas que requerem conhecimentos cada vez mais abrangentes e complexos.

A leitura significativa, aquela que faz sentido, facilita a aprendizagem em todas as disciplinas ministradas na escola. Conforme Smith (1999, p. 89), “Não nos damos conta do quanto aprendemos através da leitura – não somente sobre o próprio ato de leitura, mas sobre a linguagem e o mundo em geral – porque a aprendizagem é, geralmente, tão fácil, tão fluente”. Se a aprendizagem é assim um processo tão fácil e fluente, por que os professores se queixam das dificuldades para ensinar e das dificuldades dos alunos para aprender? Segundo o autor,

As crianças não permanecerão em qualquer situação onde não tenham nada a aprender. Todos estão equipados com um instrumento muito eficiente para impedir a perda de tempo em situações onde não há nada para aprender. Esse instrumento é chamado *tédio*, e o tédio é algo que as crianças consideram intolerável. Uma criança que se aborrece em aula não está demonstrando falta de força de vontade, incapacidade ou mesmo uma absoluta contrariedade; o tédio deve transmitir uma única mensagem muito clara ao professor – a de que não há nada nessa situação particular que a criança possa aprender (Smith, 1999, p. 89 – grifo do autor)

Antes de comentarmos essa passagem, convém citar as causas que o autor aponta para esse sentimento de tédio dos alunos: ou as crianças já sabem o que o professor se propõe a ensinar ou não encontram sentido naquilo que se espera que aprendam. Além disso, elas podem se tornar relutantes em aprender porque temem cometer erros e, dessa forma, se recusam a assumir riscos.

Observadas essas causas, consideramos que nem sempre o tédio demonstrado pelos alunos é sinal de que uma situação particular de ensino não ofereça nada digno de ser aprendido. Ao invés de afirmar-se que há determinadas situações em que não há nada a se aprender, cremos ser mais sensato ponderarmos que os alunos são sujeitos, assim como os professores, e constroem a partir de suas próprias teorias de mundo interpretações acerca do que vale a pena ser aprendido ou não. Um professor não se proporia a ensinar as denominações dos estados de um país e suas respectivas capitais se não julgasse ser um conhecimento importante a ser ensinado e aprendido. No entanto, para o aluno isso pode ser muito irrelevante e ele pode ficar entediado. O que deverá fazer o professor, nesta situação?

Para Smith, posto que a aprendizagem é uma atividade natural, não deve haver necessidade de incentivos especiais para motivar as crianças a aprenderem.

As crianças são motivadas a aprender sempre que existir algo relevante *para elas* e que elas não entendam; (...) Dar incentivos irrelevantes – subornar uma criança para fazê-la prestar atenção – torna-se necessário somente quando uma criança é confrontada com algo sem

sentido, com algo que não lhe diz nada. (...) A aprendizagem tampouco precisa ser recompensada. A grande virtude da aprendizagem é que ela oferece a sua própria recompensa. (1999, p. 90 – grifo meu)

Pelo exposto, cremos que seria preciso investigar o que faz determinado conhecimento ser algo relevante para o aluno a ponto de mobilizar seu interesse de forma tão natural e espontânea. Vale ressaltar que o foco de nossa pesquisa são professores que atuam com alunos do ciclo II do Ensino Fundamental, que já têm uma história pregressa de escolarização e que podem ter herdado imensa ansiedade e frustração decorrentes de um percurso marcado por fracassos. Podemos afirmar que a quase totalidade dos professores que atua neste nível de ensino em escolas públicas concorda que muitos alunos demonstram indiferença e falta de interesse em aprender, de maneira que até alunos considerados “bons” demandam algum tipo de recompensa pelo seu esforço, seja na forma de notas ou outros incentivos, como elogios, por exemplo. Mesmo em um sistema de progressão continuada, em que as notas não funcionam mais como um instrumento capaz de promover ou reter alunos numa determinada série escolar, existe o sentimento de que qualquer coisa só mereça alguma dedicação, desde uma simples atividade até um prova bimestral, se valer nota. Se não vale, por que fazer? Muitos – não a minoria – não fazem qualquer atividade motivados simplesmente por aprender. Certamente há uma série de contingências presentes nas situações cotidianas de ensino que precisam ser consideradas.

Mesmo admitindo que devemos nos basear nas habilidades específicas que os leitores fluentes demonstram para considerar o que os leitores iniciantes devem aprender a fazer, não devemos confundir a natureza da leitura com a maneira pela qual é ensinada. Segundo declara Smith (1999, p. 91), “devemos separar o processo de aprender a ler *de todas as complicações do processo de ensinar a ler*” (grifo meu). A nosso ver, são todas essas complicações que chamamos, em nosso trabalho, de contingências relacionadas à prática docente no que concerne ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Apenas uma delas está ligada ao conhecimento teórico e prático do professor acerca do objeto de ensino e aprendizagem, ou seja, acerca daquilo que ele se propõe a ensinar e que pretende que os alunos aprendam.

Já mencionamos que a leitura é uma atividade complexa em que mobilizamos diversos tipos de conhecimento. Ao ler, o leitor aciona seu conhecimento prévio, adquirido ao longo de sua vida por meio da interação entre distintos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o de mundo (Kleiman, 2004). A autora citada entende como linguístico “desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” (p. 13). O

conhecimento textual, por seu turno, abrange o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, como aspectos estruturais e discursivos. Para Kleiman (2004, p. 20):

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, (...) o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

Corroborando essa posição da autora a afirmação de Smith de que a base de toda leitura é fazer perguntas. Isso ocorre porque a maneira como lemos depende do que esperamos encontrar quando lemos, de modo que, se não esperamos nada, a leitura não fará sentido.

Finalmente, quando a pouca familiaridade com um assunto é determinante para prejudicar a compreensão, pode-se condicionar o problema a falhas no conhecimento de mundo ou enciclopédico, que é todo o conhecimento adquirido de maneira formal e informal. Ao ser produzido, o texto pode exigir mais ou menos conhecimento prévio do leitor para a sua compreensão. Quanto mais específico ou especializado for o assunto tratado no texto, maior é o grau de determinação do leitor pressuposto, em função dos conhecimentos de mundo prévios que será preciso ativar para a sua leitura. Uma vez que o conhecimento de mundo é muito abrangente, Kleiman lembra a importância de ativarmos, em nossa memória, aquela parte do conhecimento relevante para a leitura que estamos realizando a fim de logarmos a sua compreensão. Assim,

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (2004, p. 26-27).

É possível que o ensino da leitura, para o professor de Língua Portuguesa, deva requerer uma ênfase em conhecimentos linguísticos, pois estes constituem a especificidade de sua área. Mas se o trabalho ficar restrito ao tratamento desses conhecimentos, desconsiderando os de natureza enciclopédica, pragmática, textual etc., a leitura como objeto de ensino e de aprendizagem certamente ficará comprometida, pois, embora sejam uma parte importante na constituição do sentido, os conhecimentos linguísticos são tão somente uma parte do que mobilizamos para atribuir sentido ao que lemos. Ressaltamos que não concebemos a língua como um sistema único e abstrato, mas como heterogeneidade e variação, o que fundamenta uma perspectiva teórica que parte da noção de funcionamento da língua como produto de suas condições de produção (Marcuschi, 2001).

Por outro lado, para os professores das diversas disciplinas, é possível que a ênfase deva recair nos conhecimentos de mundo, mas como ampliar esse universo sem ativar necessariamente o conhecimento linguístico que é preciso mobilizar para produzir e compreender textos? Em que medida poderá o professor avaliar o “conteúdo” aprendido pelo aluno, sem considerar a materialização linguística, oral ou escrita, daquilo que o aluno eventualmente aprendeu?

Uma situação muito comum na prática cotidiana é que os alunos sempre solicitem uma “tradução” ou “explicação” do professor a respeito do que se solicita como atividade, a despeito das orientações contidas nos enunciados escritos. Como professora de Língua Portuguesa, temos observado que nem é preciso que tais enunciados tenham um mínimo de complexidade; muitas vezes, uma orientação simples, por escrito, demanda o reforço de uma explicação oral para que os alunos compreendam o que lhes é pedido. Da mesma forma, em outras áreas, os professores se queixam do número significativo de alunos decifradores e copistas, que não conseguem elaborar uma simples resposta para uma pergunta, caso esta não traga trechos explicitamente identificáveis nos textos de referência, como pista para identificarem as passagens que podem ser transcritas, literalmente copiadas como resposta.

Pode-se argumentar no sentido de que os alunos, e mesmo os professores, foram formados dentro dessa tradição que consagra determinados tipos de práticas, como a cópia e a identificação de informações explícitas no texto – uma habilidade que requer tão somente a mobilização do conhecimento acerca do código da língua – como centrais no processo de ensino, prejudicando ou inviabilizando a aprendizagem dos procedimentos complexos aos quais recorreremos para ler.

Se considerarmos que os leitores têm conhecimentos prévios, lugares sociais, valores e vivências diferentes – o que condiciona a construção de sentidos – devemos admitir que um mesmo texto pode ter muitas leituras possíveis. Entretanto, isso não significa que o leitor possa ler “qualquer coisa” em um texto, pois isso implicaria reconhecer que o sentido encontra-se apenas no leitor, o que não confere com a posição assumida neste trabalho, seguindo as considerações de vários autores. Não é apenas do leitor, do autor ou do texto que decorre a construção de sentidos, mas da interação entre leitor-texto-autor, num processo dinâmico e com diversos determinantes culturais, sociais e históricos.

### 2.3 Concepção de escrita

Na prática escolar, nem sempre a habilidade de escrever é identificada como uma capacidade para produzir textos. Assim como a leitura, produzir um texto é uma atividade muito complexa e envolve diversas capacidades, muito mais abrangentes que a simples habilidade motora para registrar graficamente os textos. Uma vez que o aluno aprendeu a decifrar o código da língua, pode, perante um texto que se lhe apresente pronto, codificá-lo – usando as mãos para grafá-lo ou digitá-lo. Para isso, basta fazer um exercício de discriminação visual, caso o texto seja veiculado de forma escrita (atividades de cópia), ou de discriminação auditiva, caso o texto seja veiculado oralmente (atividades de ditado). Em ambos os casos, concebe-se a língua unicamente como código e seu ensino fica restrito à compreensão de como codificá-la e decodificá-la. Nessa perspectiva, ler bem é saber dizer sem hesitações o que está escrito; escrever bem é saber grafar corretamente as palavras, de preferência com uma letra bonita (daí a ênfase, por muito tempo, em atividades de cópia e caligrafia).

O contraponto cognitivo dessa atividade motora de registrar graficamente os textos, identificada genericamente como “escrever”, é o trabalho intelectual implicado na atividade de produzir um texto. Imaginemos a seguinte situação: alguém dita uma carta para outra pessoa escrever, seja porque não tem essa habilidade, seja porque está impossibilitado de fazê-lo. Ninguém lhe negaria a autoria da carta. A autoria está implicada na atividade complexa de produção textual, cuja aprendizagem é lenta, gradual e prolongada.

Destacamos, ainda, que o texto do aluno deveria ser visto, a partir de contribuições teóricas da Linguística da Enunciação e da Análise do Discurso, como “produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (Geraldini, 1992, p. 98, grifo do autor), de modo que se dê relevo ao conceito de interlocução. Bakhtin (1981) dá sustentação a esta tese ao afirmar o caráter dialógico da linguagem, que inclui todo tipo de comunicação verbal, desde a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, até o livro impresso. O texto escrito também é dialógico, é interação verbal e supõe a existência de locutores e interlocutores “socialmente organizados” (Bakhtin, 1981).

A fim de refletirmos sobre algumas linhas de ação didática em termos de ensino e aprendizagem de composição escrita, faremos uma síntese das considerações de Pasquier e Dolz em seu artigo “Un decálogo para enseñar a escribir” (Um decálogo para ensinar a escrever), em que os autores discutem meios didáticos os quais, experimentados sob a supervisão de pesquisadores em diferentes unidades escolares para desenvolver as



capacidades de escritura dos alunos, apresentaram resultados promissores (Dolz, Rosat & Schneuwly<sup>6</sup>, 1991; Dolz<sup>7</sup>, 1995). Os dez pontos eleitos como essenciais para discussão, segundo os autores, não constituem, entretanto, uma lista exaustiva.

### 2.3.1 Possibilidades didáticas para o trabalho com a escrita

O primeiro aspecto a ser considerado no ensino da composição escrita, segundo Pasquier e Dolz (1996), diz respeito à necessidade de se abordar a diversidade de textos, pois não se aprende a escrever “em geral”, mas em função de características linguísticas e discursivas muito precisas que correspondem a uma pluralidade de gêneros textuais. Tal fato é coerente com a concepção de língua como uma interação dialógica entre sujeitos sociais, que se adapta a diferentes situações de uso: segundo o objetivo que se pretende atingir, o destinatário, o lugar social onde circulará o texto etc. Em outras palavras, a produção de textos não pode ser concebida como um objeto de ensino único e indiferenciado, pois cada gênero textual e cada texto em particular exigem a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a eles. Assim, quando se propõe uma atividade que demande dos alunos a produção de um texto, na escola, é preciso repertoriá-los com modelos do gênero textual em questão e trabalhar de modo particularizado os aspectos linguísticos próprios de cada modelo.

Em seguida, Pasquier e Dolz (1996) discutem a importância de os alunos vivenciarem e experimentarem os procedimentos que intervêm na atividade de escrever textos desde os primeiros anos de escolaridade. Trata-se de uma linha didática necessária por ser a produção de textos uma atividade complexa cuja aprendizagem é lenta e prolongada. Os autores não se referem, neste caso, ao ensino dos rudimentos da escrita, à discriminação e combinação gráfico-sonora das unidades linguísticas, que também precisam ser ensinadas, mas não como pré-requisito para a escrita de textos. Antes mesmo de saberem ler e escrever palavras e frases, os alunos podem se aventurar a produzir textos “escritos”, ditando-os ao professor que, atuando como escriba, os grava. Para os autores,

Escrevendo esses textos, as crianças pequenas constroem progressivamente a capacidade de se adaptarem às situações de comunicação (para quem estão escrevendo e por quê) e a

---

<sup>6</sup> DOLZ, J. ; ROSAT, M.C. e SCHNEUWLY, B. Elaboration et evaluation de deux sequences didactiques relatives à trois types de textes. *Le Français Aujourd'hui*, 93: 1991, p. 37-47.

<sup>7</sup> DOLZ, J. L'apprentissage des capacités argumentatives: étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61: 1995, p. 137-169.

consciência de que querem ser compreendidas: qual é o seu papel ao escrever, com que finalidade estão escrevendo e o que devem fazer para conseguir seus objetivos. Também buscam e refletem sobre os conteúdos temáticos para desenvolver seus textos. Enfim, descobrem algumas características da textualidade e discutem com seus colegas sobre o interesse de se adotar uma ou outra forma linguística, antes de ditá-la definitivamente ao adulto. (Pasquier e Dolz, 1996, p. 996)

Tal proposta de aprendizagem precoce da escrita considera que as atividades devem ser adaptadas às possibilidades dos alunos, em cada nível de ensino, tornando-se mais complexas a cada ano.

A terceira linha didática apresentada por Pasquier e Dolz em seu artigo propõe que se trabalhe a diversidade textual numa progressão em espiral, ao invés de se abordar a produção escrita como um progresso de texto em texto – progressão linear. Trata-se de uma orientação metodológica que prevê o ensino e aprendizagem, em todos os níveis de ensino, de uma diversidade de tipos textuais (narração, explicação, argumentação, descrição, diálogo), variando, de um nível escolar a outro, o gênero textual e a dimensão textual estudada. Assim, os alunos não estudariam, em um ano, apenas textos narrativos, para só no ano seguinte, por exemplo, trabalhar a descrição e a correspondência, finalizando a escolarização com o trabalho sobre dissertações, como se um fosse pré-requisito para a aprendizagem do outro. A diversidade textual estaria pressuposta em todos os níveis de ensino, de maneira que o retorno a assuntos já estudados previsse o tratamento de uma dimensão ou perspectiva distinta, sempre com vistas a retomar o aprendido e ampliá-lo ou aprofundá-lo.

Uma orientação didática criticada pelos autores consiste no princípio de aprendizagem aditiva, segundo o qual o ensino da escrita deveria começar pelas letras do alfabeto, passando pelas palavras soltas, depois frases e, finalmente, os textos. Tal princípio pressupõe que a escrita é produto da reunião sucessiva de peças simples e separadas para compor, no final, uma peça complexa. Segundo Pasquier e Dolz (1996), o ensino da produção escrita deve colocar os alunos, desde o primeiro momento, em face de uma tarefa complexa e global, de modo análogo ao que ocorre em situações autênticas de comunicação da vida social. Somente na sequência do trabalho seriam propostas atividades específicas em relação às diferentes dimensões do texto estudado – como organização do conteúdo temático, uso das unidades linguísticas, coesão, aspectos sintáticos, lexicais etc. – finalizando o trabalho com a mesma situação complexa da tarefa inicial. O movimento defendido pelos autores é, pois, ir “do complexo ao simples para voltar, no final, novamente ao complexo” (Pasquier e Dolz, 1996, p. 999). Tal movimento fundamenta-se na concepção de que produzir um texto consiste em

responder a uma situação de comunicação complexa, e não em juntar elementos simples conhecidos.

O quinto aspecto discutido pelos autores diz respeito à eficácia de um ensino intensivo, que subverta a organização segmentada do tempo na escola, a qual implica que uma mesma dificuldade de aprendizagem seja trabalhada por meses porque o tempo que se dedica a ela semanalmente é ínfimo. Os autores defendem, balizados em investigações, que melhores resultados são obtidos no campo da produção escrita quando o ensino é “concentrado” em um menor período de tempo.

A realização cotidiana de atividades orientadas para um mesmo objetivo favorece que haja menos perdas por esquecimento e contribui para a continuidade da aprendizagem. Ademais, como afirmam Pasquier e Dolz, o ensino intensivo ajuda o aprendiz a manter uma consciência clara do que faz, de por que o faz e de para onde se dirige, por um período que não ultrapasse uma, duas ou três semanas, conforme a idade. Se o período dedicado a uma determinada aprendizagem se estender indefinidamente, os alunos começam, inevitavelmente, a apresentar atitudes de cansaço, desatenção e desinteresse.

A sexta linha de ação didática referente ao trabalho de produção textual consiste na relevância de serem utilizados textos sociais que sirvam de referência para os alunos constituírem um repertório de textos autênticos produzidos em contextos sociais reais. Tais textos muitas vezes não são trabalhados porque são considerados complexos e pouco acessíveis, do que decorre a opção pelo trabalho praticamente exclusivo com textos didáticos ou escolares, simplificados e adaptados ao público escolar. Pasquier e Dolz (1996, p. 1001) afirmam que

É importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas, reais (...) E, para podermos ajudá-lo, deveremos propor a leitura de textos produzidos em situações similares (...).

A revisão como atividade de aprendizagem possibilita trabalhar os problemas de escrita observados nas primeiras versões dos textos produzidos pelos alunos. Esta é a sétima linha de ação didática proposta por Pasquier e Dolz para o trabalho com a produção de textos. Geralmente, tanto os alunos quanto os professores se limitam a fazer uma correção superficial dos textos, que não ultrapassa o nível da ortografia e do estilo. Mas quem escreve de fato – e não quem apenas copia – sabe o quanto a releitura, a revisão e a reescrita fazem parte do processo de escrita. Trata-se de um procedimento que consiste em reler constantemente o que se escreve, para transformar reiteradas vezes o projeto inicial, tantas quantas forem

necessárias conforme o contexto de produção: objetivo, interlocutor, local de circulação etc. Os autores lembram que

Entre o primeiro rascunho e a volta a esse texto para elaborar a versão definitiva, desenvolvem-se as atividades de ensino e aprendizagem sobre as diferentes dimensões textuais que se apresentaram difíceis na primeira versão (pontuação, tempos verbais, organização do conteúdo temático etc.). O aluno também aprende as técnicas da revisão (discussão das diferentes possibilidades em função de critérios de legitimidades e eficácia comunicativa: apagar-substituir-deslocar). (Pasquier e Dolz, 1996, p. 1002-3)

Certamente a eficácia dessa proposta depende de condições concretas de funcionamento da sala de aula e gestão do clima relacional, pois exige acompanhamento particularizado do professor que, muitas vezes, ao trabalhar com turmas numerosas, se vê diante de circunstâncias que o obrigam a adotar medidas não tão eficazes do ponto de vista didático, mas necessárias sob a ótica da organização do trabalho. Discutiremos tais condições mais detidamente ao analisar entrevistas concedidas por professores de diferentes disciplinas, no capítulo 6.

Pasquier e Dolz ressaltam que este trabalho complexo a ser desenvolvido pelos professores requer que estes se conscientizem de que não são os seus saberes que devem passar diretamente de suas mentes para as mentes dos alunos, como se os conhecimentos pudessem ser transmitidos por meio de cuidadosas explicações. O que os autores propõem é que se conduza e oriente os alunos no sentido de que eles próprios consigam descobrir os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização das tarefas. Trata-se, pois, do método indutivo, oposto aos métodos transmissores frontais. Nesse sentido, é a qualidade dos exercícios, sua ordem de realização e decomposição das dificuldades que permitem uma real construção por parte dos alunos, razão pela qual o papel do professor é tão determinante no processo. Os próprios autores admitem que “estamos ainda longe de conseguir esta qualidade” (1996, p. 1003), mas não podemos perder de vista as metas que pretendemos alcançar. Os materiais elaborados atualmente, segundo os autores, têm melhorado sensivelmente e se adaptado aos problemas típicos de alunos em fase de aprendizagem. No caso brasileiro, também notamos essa melhoria.

O nono aspecto discutido por Pasquier e Dolz diz respeito à necessidade de o aluno adotar um ponto de vista crítico sobre sua própria atividade de produzir um texto, com vistas a regular os problemas de escrita com os quais se depara. Adotar esse ponto de vista crítico também não é algo viável de ocorrer num curto período de tempo, pois requer a tomada de consciência, progressiva e gradual, dos problemas com os quais lidamos ao produzir um texto:

contextualizar o projeto em função da consigna da atividade, eleger um tipo de discurso em função dos textos sociais conhecidos, elaborar os conteúdos temáticos, planejar a organização, articular as diferentes partes do texto, conectar as palavras e as frases, assegurar a coesão e a coerência etc. Tudo isso é muito distante de um quadro no qual a única preocupação dos alunos é quantas linhas escrever e sobre qual assunto. Na verdade, consideramos que tais problemas não são desafios apenas para os alunos que estão aprendendo a escrever – entenda-se, a produzir textos – mas para qualquer pessoa que não cultive regularmente a prática de escrita – inclusive os professores.

Essa regulação que consiste em adotar um ponto de vista crítico sobre a própria atividade de escrever começa sendo externa e social. É o que Pasquier e Dolz chamam de regulação externa, quando o professor disponibiliza instrumentos didáticos, como listas de controle, para o aluno utilizar durante a realização de atividades de leitura e exercícios de análise e produção de textos. Segundo os autores, “graças à *regulação externa* da lista de controle [em forma de notas], os alunos centram sua atenção em alguns problemas de escrita que desconheciam antes do ensino” (1996, p. 1005, grifo dos autores). Com a adoção desse procedimento ao longo de um determinado tempo, este instrumento de regulação externa converte-se, progressivamente, em um instrumento de regulação interna, “quando o aluno se apropria das habilidades necessárias à produção de um gênero textual e já não necessita da ajuda exterior da lista de controle” (1996, p. 1005).

Finalizando a relação de dez linhas didáticas eleitas por Pasquier e Dolz para discutir e propor possibilidades mais eficazes de trabalho com a produção escrita, os autores ressaltam que todos os pontos discutidos concretizam-se, no trabalho em sala de aula, por meio da adoção de sequências didáticas, que consistem em um conjunto de oficinas destinadas à aprendizagem de um gênero textual e que respondem a uma série de critérios. O termo “sequência” implica que a série de atividades e exercícios deve seguir uma ordem gradual que ajude os alunos a resolverem progressivamente as dificuldades que surgem no decorrer da realização de uma tarefa complexa. Segundo os autores, isso ajuda os alunos a tomarem consciência das características linguísticas dos textos estudados. Por outro lado, “a qualificação ‘didática’ tem a virtude de evocar tanto o objetivo da sequência – aprender – quanto a ação que o torna possível – ensinar” (1996, p. 1005). Queremos ressaltar, entretanto, que concebemos o “ensino” como uma das ações que tornam possível o aprender, e não a única. Quando os autores afirmam que muitos professores se equivocam ao acreditarem que as capacidades implicadas na atividade complexa de produzir um texto são herdadas, eles querem destacar que é possível, sim, ensiná-las, de modo que os alunos as aprendam. Mas

além do ensino, nossa hipótese é de que o engajamento dos alunos na realização das atividades propostas é igualmente determinante para o sucesso da aprendizagem.

Ao longo deste capítulo, apresentamos diferentes concepções de língua, leitura e escrita que comparecem nos discursos e práticas educacionais, definindo aquelas que assumimos como norteadoras de nossa reflexão acerca do que consideramos mais pertinente, de um ponto de vista teórico e metodológico, para um ensino de qualidade da língua materna, que propicie aos alunos melhores condições de se tornarem leitores e produtores de textos proficientes.

Importa que os professores tenham clareza conceitual acerca dos pressupostos que permeiam suas práticas, a fim de que possam, na medida de suas possibilidades, criar situações de ensino à luz desses pressupostos. No entanto, como veremos adiante, a despeito da inegável importância de uma formação teórica e metodológica consistente, nem sempre o contexto de atuação do professor favorece a tomada de decisões amparadas única ou prioritariamente em opções teóricas conscientes. O capítulo 3 propõe uma reflexão sobre determinantes históricos, sociais, culturais e afetivos que caracterizam o contexto de atuação docente na escola atual, influenciando a construção do fazer pedagógico na prática cotidiana.

## **CAPÍTULO 3**

---

**ESCOLA E ENSINO: MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE**

### **CAPÍTULO 3 – ESCOLA E ENSINO: MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE**

Neste capítulo, partimos de uma reflexão, fundamentada na análise de Tiramonti (2005), a respeito do contexto histórico que caracteriza a escola atual, com o objetivo de situar e problematizar as exigências dirigidas ao professor em face das transformações pelas quais passou e passa essa instituição social, bem como as repercussões dessas mudanças para a constituição da autoimagem e da imagem pública docente. A pesquisa de Lapo (2005), sobre limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho, comparece como eixo de uma reflexão acerca das fontes que geram os sentimentos de mal-estar e de bem-estar docente, nesse contexto de transformações históricas e sociais por que passa a escola enquanto instituição, com vistas a aprofundar a compreensão sobre as contingências que intervêm cotidianamente nas práticas dos professores. Os estudos de Souza (2002, 2006), por seu turno, ajudam-nos a desvelar a natureza de críticas dirigidas ao trabalho docente, subentendidas ou camufladas, de modo mais ou menos sutil, no que a autora chama de argumento da incompetência, segundo o qual todo o problema da má qualidade do ensino público poderia ser resolvido com a melhoria da competência técnica dos professores.

Esses trabalhos têm importância em nosso estudo sobre práticas pedagógicas de professores de diferentes disciplinas, atuantes no ciclo II do Ensino Fundamental, na medida em que nos interessa investigar a natureza das dificuldades enfrentadas pelos professores ao buscarem promover a aprendizagem dos seus alunos, bem como as contingências relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, deliberado ou não, presentes no trabalho do professor da escola pública, as quais facilitam ou dificultam os processos de ensino e aprendizagem.

#### **3.1 A escola e o momento histórico e cultural**

Por ter nascido associada a outro momento histórico, a escola passa por uma problemática complexa que exige um enfoque mais amplo das mudanças a ela articuladas enquanto instituição. Nesse sentido, Guilhermina Tiramonti (2005) propõe-se a apresentar e analisar os itens de maior importância no que concerne às assimetrias existentes entre a instituição escolar e o momento histórico e cultural em que está inserida. Propomo-nos, neste momento, a destacar as reflexões da autora, que dialogam com nosso interesse em focalizar a escola no universo de transformações sociais e históricas que a constituem tal como a conhecemos hoje.



A escola moderna surgiu entre os séculos XVII e XVIII nas sociedades europeias, associada a uma mudança da concepção de infância, segundo aponta a hipótese de Ariès. Neste processo, começaram a se delinear outros sentimentos e afetos ligados à infância, contrapondo-se a uma mentalidade que pensava as crianças como pequenos adultos. Dessa forma, inicia-se uma relação inédita entre um professor e um aluno, a que se convencionou chamar pedagógica, inaugurando um espaço e um tempo específicos para a transmissão de conhecimentos. Nesse contexto, desenrolou-se um lento processo de demarcação da infância e a percepção da criança como um ser inacabado, que necessitava ser protegido e segregado para uma posterior reinserção na sociedade.

A escola surgiu como causa e consequência dessa demanda social, inserida num pacote histórico que abarcou outras transformações: a formação dos Estados nacionais e as exigências do governo de uma população definida como livre, a secularização da ordem social, a constituição da família burguesa e o desenvolvimento do capitalismo industrial.

Tal processo assumiu diferentes características nos diversos países. Tiramonti (2005) aponta uma distinção entre os europeus e os latino-americanos e particulariza situações específicas na América Latina. No caso do Brasil, por exemplo, configurou-se um quadro que deixou fora do alcance do Estado uma parte considerável da população. A Argentina, por seu turno, adotou um modelo que propôs integrar e articular o conjunto da sociedade por meio de um processo de forte homogeneização cultural, realizado pelo Estado através da educação pública.

Não obstante as situações específicas, o Estado teve papel fundamental como dispositivo de regulação social e, conseqüentemente, como instrumento de governabilidade, nesse sistema que se constituiu no final do século XIX e princípios do século XX.

Remetendo-nos a Antonio Bolívar (2004)<sup>8</sup>, a autora destaca como a escola foi-se transformando desde a sua origem, quando consistia em subordinar as identidades históricas e culturais particulares em benefício da criação de uma identidade nacional, até o momento atual, que a desafia a responder à multiculturalidade.

A formação da nacionalidade correspondeu à configuração da sociedade industrial e à rede institucional própria daquela etapa do desenvolvimento capitalista: a fábrica, a família, a escola. A eficácia desse complexo institucional resultava da complementaridade de sua ação e de sua comum referência ao Estado nacional.

---

<sup>8</sup> BOLÍVAR, A. Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, DF, n. 20, p. 15-38, enero/marzo 2004.

Com o processo de globalização, o Estado perde sua centralidade. A despeito dos inúmeros posicionamentos quanto ao novo papel do Estado, alguns autores destacam que a primazia de corporações multinacionais estreita os graus de autonomia da política e da capacidade do Estado de controlar o conjunto de variáveis que impactam o campo nacional.

Nesse mundo globalizado, Panitch<sup>9</sup> (2000, *apud* Tiramonti, 2005) ressalta a assimetria de poder entre os Estados que nele interagem. Assim, os Estados mais poderosos desempenham um papel ativo com vistas a manter essa nova ordem, que passa pela ruptura de um campo social articulado e integrado pela ação do Estado.

Tal ruptura implica uma série de mudanças nas instituições que estruturavam a sociedade industrial. Como resultado, tem-se a perda do sistema de referências antes proporcionado pela sociedade industrial – com os papéis claramente delimitados e complementares de suas instituições – e a constituição de um sujeito auto-referencial. A família, a escola e a igreja, que se destacavam como as principais agências socializadoras, perdem sua capacidade de integrar os sujeitos, levando a um processo de desinstitucionalização que acompanha a crise da sociedade como conceito e como realidade.

Todo esse contexto certamente afeta o campo da educação. Diante de uma sociedade que está reconfigurando seus dispositivos de controle e reprodução social, a autora coloca a pergunta “quanto e de que modo isso se faz presente nos agentes e instituições escolares?” (Tiramonti, 2005, p. 895).

Da nova ordem social também emergem transformações na família: de uma estrutura hierárquica organizada em torno da necessidade de reprodução da espécie, da produção material e do controle patriarcal, a família hoje se configura como uma comunidade emocional, em que se cultivam a intimidade e o reconhecimento das individualidades.

Hoje bastante diferenciadas, as famílias vivem a experiência da mudança cultural e de uma sociedade cujas contingências exigem leituras particularizadas da realidade e uma construção individualizada do futuro.

Tiramonti (2005, p. 896) descreve dados de uma investigação da qual participou que mostram as diferenças familiares nas estratégias de transmissão cultural:

(...) Sólo las familias provenientes de los sectores más tradicionales de la población encauzan a sus hijos en la preservación de una tradición que hasta el momento los ha mantenido en una posición social de privilegio. Las elites más modernas apuestan a la construcción de individuos competitivos y las clases medias ilustradas construyen una estrategia que combina recursos culturales con reforzamiento de la creatividad individual.

---

<sup>9</sup> PANITCH, L. El nuevo Estado imperial. *New Left Review*. Madrid, n. 3, p.56, jul/ago 2000.

As demais famílias estão perplexas ao comprovarem que não podem transferir a seus filhos as estratégias através das quais lograram ascender socialmente, posto que se encontram vulneráveis em suas atuais posições de declínio social, apostando na criatividade das novas gerações.

Todas essas rupturas não significam, no entanto, que se tenha interrompido a transmissão de capitais culturais e sociais aos filhos; não há repetição, mas sim transferência de capitais que nem sempre podem ser atualizados nas novas condições sociais (Kessler<sup>10</sup>, 2000, *apud* Tiramonti, 2005).

Alguns autores mais conservadores afirmam que as famílias deixaram de cumprir sua função de socialização primária, pois já não transmitem a seus filhos uma determinada visão de mundo, abandonando-os às suas próprias escolhas. Nesse sentido, há uma cobrança para que as famílias reassumam seu papel.

Assim como em relação à queixa pela ação dos meios de comunicação, não se trata da morte da família ou de todo mecanismo de regulação; apenas estamos inseridos em uma nova configuração na qual as responsabilidades individuais têm outra centralidade, estando a regulação mais associada aos fluxos e redes em que se inscreve a vida cotidiana. A antiga estrutura patriarcal é incompatível com esse novo modelo social, caracterizado pelas novas reivindicações de liberdade individual e realização pessoal de homens e mulheres.

A mudança cultural dificulta a comunicação entre as gerações e são muitas as investigações sobre a ruptura na transmissão cultural de uma geração para outra. A incerteza quanto ao futuro de uma sociedade em permanente transformação agrava o quadro.

Esta dificuldade se faz presente também nas escolas, onde a tarefa de “ensinar” parece relegada a segundo plano, em virtude da confluência de diversos fatores, como destaca Tiramonti (2005, p. 898):

(...) la importancia otorgada a las funciones asistenciales que recortarían el tiempo dedicado a las tareas específicas; la difusión de las teorías constructivistas y la cultura “psi” (Varela, 1991) que desplazan al adulto/docente de la posición de transmisor para ocupar el lugar de facilitador o guía de los aprendizajes espontáneos de los niños, o la brecha cultural entre adultos y jóvenes, a la que nos referimos en los párrafos precedentes, que imposibilita la función de transmisión.

O processo de desinstitucionalização, entendido como a perda da eficácia regulatória das instituições geradas pela sociedade industrial – entre as quais se destacam o Estado, a escola e a família – apresenta uma outra face que se constitui pela capacidade dos *massmedia*

---

<sup>10</sup> KESSLER, G. Redefinición de las identidades sociales en tiempos de cambio: una tipología para la experiencia del empobrecimiento. In SVAMPA, M. (comp.) *Desde abajo*. Buenos Aires: Biblos, 2000.

para definir gostos e modos de vida. Principalmente a televisão é apontada pelas visões mais negativas como a origem de muitos males que afetam a sociedade, tais como o aumento da violência, a perda da autoridade em todos os âmbitos e a decadência da capacidade leitora das novas gerações.

Considera-se, ainda, que os meios de comunicação têm contribuído para eliminar as fronteiras entre a infância e a maturidade, debilitando a autoridade dos adultos (Buckingham<sup>11</sup>, 2002, *apud* Tiramonti, 2005). Cria-se um dilema sobre o acesso e o controle dos meios eletrônicos, os quais, constituindo uma das principais fontes de conhecimento da vida adulta, comprometeriam uma desejável exclusão das crianças do mundo dos adultos, como forma de preservar as fronteiras.

Essa separação taxativa entre o mundo adulto e o infantil, no entanto, foi forjada pela modernidade. As formas anteriores à escola moderna incorporavam os aprendizes à produção familiar. A escola é que instaura esse lugar específico onde se sucede a relação pedagógica autônoma do resto da vida social e produtiva, o que vem sendo desconfigurado pelos meios eletrônicos de comunicação.

Para Tiramonti (2005), não cabe às famílias e à escola vedar o acesso das crianças aos meios eletrônicos, mas sim prepará-las para abordar a experiência midiática.

Os meios audiovisuais são apontados como responsáveis pelo declínio do livro e do interesse dos jovens pela leitura. Entretanto, a autora afirma que não se trata da morte da leitura, mas da perda de seu lugar central e hegemônico no espaço cultural:

En el siglo XXI, aprender a leer los textos audiovisuales y los hipertextos es condición indispensable para la incorporación de las nuevas generaciones a un intercambio cultural que permita la constitución activa de la ciudadanía” (Tiramonti, 2005, p. 900).

Para alguns autores, a escola se transformou em um lugar de enfrentamento entre a cultura letrada e a audiovisual. Para Tiramonti (2005), não é isso o que está acontecendo: a falência da função básica da escola resultaria de sua incapacidade de reconhecer os novos códigos culturais e de pôr em jogo os instrumentos que a cultura letrada proporciona para interagir de modo inteligente com os meios audiovisuais e eletrônicos. Assim, a escola deveria assumir esses meios como dimensão estratégica da cultura para interagir com os novos campos da experiência surgidos da reorganização dos saberes. Nascidos antes dessa revolução eletrônica, a maioria de nós não entende o que isso significa.

---

<sup>11</sup> BUCKINGHAM, D. *Crecer en la era de los medios electrónicos, tras la muerte de la infancia*. Madrid: Fundación Paidera: Morata, 2002.

Trata-se, portanto, de uma mudança radical do projeto cultural da escola, que se configura como um grande desafio.

Como transmissora de um acervo cultural, de uma versão da história, de valores e de uma cosmovisão, a escola desempenha um importante papel – ainda que o faça com cada vez menos exclusividade – na construção de nossas representações sobre o mundo em que vivemos. Para a autora, em contraposição ao discurso televisivo, que muito se justifica por um mero presente, o relato escolar fundamenta-se numa sequência temporal em que o passado é fundante do presente, o explica, o torna inteligível. A ideia moderna consiste nessa sequência lógica e racional, legitimada pela escola, entre as opções do passado, as situações presentes e os destinos futuros.

Desse modo, a escola contém uma promessa de futuro, uma promessa de integração e inclusão pela incorporação ao mercado de trabalho e aos códigos do intercâmbio social, que traz embutida uma promessa de autonomia individual. O presente se justifica por essa hipótese de futuro.

Atualmente, nossa cultura privilegia o presente nessa sequência temporal. Há uma demanda por gratificação ancorada no desejo e na busca de satisfação imediata, modificando uma ética do sacrifício que remetia a gratificação para o futuro (Bauman<sup>12</sup>, 2000, *apud* Tiramonti, 2005). Esse fenômeno se traduz pelo deslocamento da ética do trabalho para a estética do consumo.

Esse quadro traz uma demanda nova para a escola, que consiste em oferecer para os alunos um presente satisfatório. Tal presente pode se configurar como um espaço que ofereça afeto e compreensão aos jovens, atividades extracurriculares ou ainda um adulto significativo que os escute e oriente. Dados de investigações de Tiramonti (2005) mostram que tanto os jovens quanto os pais, de diferentes estratos das classes médias, demandam da escola um tratamento agradável e afetuoso e um ambiente propício ao desenvolvimento de amizades.

Esses grupos familiares, provenientes das elites e das classes médias, são possivelmente penetrados pela cultura “psi” e optam por um modelo de regulação de seus filhos centrado no autocontrole e na assunção individual das responsabilidades e riscos. Por outro lado, as camadas mais baixas da população repetem a ampliação da autonomia individual, mas neste caso temos o que Castel<sup>13</sup> (1997, *apud* Tiramonti, 2005) chama

---

<sup>12</sup> BAUMAN, Z. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires: Gedisa, 2000.

<sup>13</sup> CASTEL, R. *La metamorfosis de la cuestión social*. México, DF: Paidós, 1997.

individualização negativa ou Robles<sup>14</sup> (1999, *apud* Tiramonti, 2005) individualização: “situación de una parte de la población que está compulsivamente sometida al proceso de ‘ser ellos mismos’ (Sennet, 2000) sin recursos y sin red de protección social” (Tiramonti, 2005, p. 905).

Para os docentes que atendem aos grupos sociais dos setores mais baixos da população, a “contenção” consiste em criar um espaço institucional de proteção social; assim, o intuito é proteger momentaneamente os alunos da violência que caracteriza o meio social em que habitam.

Nestes casos, a escola propõe-se a socializar os alunos fortalecendo a sua autoestima. Para Ziegler<sup>15</sup> (2004, *apud* Tiramonti, 2005), nesta intenção confluem princípios da pedagogia tradicional ligados ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos com tendências “*new-age*”, que procuram o fortalecimento e conquista do eu através da autoajuda.

Daí que se pense a escola como um espaço que pode desenvolver uma dinâmica de adaptação positiva das crianças e jovens que habitam contextos sociais e familiares adversos. Essa proposta deposita nos indivíduos a responsabilidade de superar as situações adversas, cabendo-lhes desenvolver estratégias para neutralizar as limitações estruturais.

Os âmbitos oficiais também proferem um discurso que confere à escola essa função de universalizar os diferentes níveis educativos, associando a contenção escolar com o controle do risco social, tirando os jovens das ruas e prevenindo a marginalização de um grupo social que não estuda nem trabalha; não obstante, as investigações mostram que a vida de delitos desses jovens mantém-se paralela à assistência da escola ou do trabalho.

Finalizando, Tiramonti (2005) explicita sua intenção de contribuir com a tarefa de reconceituar o mundo em que hoje as escolas devem desenvolver a tarefa de educar. A escola forjada pela modernidade apresenta muitas limitações para atender às demandas sociais do momento atual, cabendo-lhe estabelecer um novo projeto institucional que acolha as gerações vindouras.

### **3.2 Mal-estar e bem-estar docente**

Existe em relação à escola atual, cujo panorama de constituição histórica apresentamos no tópico anterior, uma grande preocupação quanto às suas possibilidades reais de levar a

---

<sup>14</sup> ROBLES, F. Los sujetos y la cotidianidad: elementos para una microsociología de lo contemporáneo. Concepción, Chile: Sociedad Hoy, 1999.

<sup>15</sup> O texto de Tiramonti (2005) não apresenta as referências do autor.

cabo a missão de resolver um problema que atingiu grandes proporções no cenário das discussões educacionais. Desde que a escola pública brasileira modificou o seu perfil, abrindo-se, nas últimas décadas, para garantir o acesso e permanência à quase totalidade das crianças em idade escolar, discussões em torno da qualidade do ensino oferecido têm apontado para uma suposta deterioração de seus padrões.

Dizer que o problema da quantidade está muito próximo de ser solucionado, mas não o da qualidade, decorre em grande medida de resultados de avaliações institucionais que revelam níveis muito restritos no domínio das habilidades leitora e escritora por parte dos alunos. Num teste divulgado em 2003, pelo Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA), sob encomenda da Unesco e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, teste este que avaliou a capacidade básica de compreensão de leitura de alunos de quinze anos, o Brasil ficou em 37ª colocação numa lista de 41 países.

Trabalhos na área da educação têm proliferado nos últimos anos, seja para diagnosticar problemas, seja para mapear o alcance das ações pedagógicas, ou ainda para propor/prescrever métodos e linhas de ação para professores, considerando as contribuições de estudos sobre o modo como aprendem as crianças.

Conforme lembra António Nóvoa (1999, pp. 13-14), nesse cenário em que se configura um excesso de discursos paradoxalmente vinculado a uma pobreza das práticas,

... os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Perrenoud (1999, p. 115), num texto em que discute a face escondida da profissão docente, alude a essa retórica que tende a aumentar a distância entre o que um docente médio sabe fazer e aquilo que se espera que ele saiba fazer:

Por exemplo, construir sequências didáticas rigorosas e situações de aprendizagem que atinjam o aluno na sua **zona aproximada de desenvolvimento**; diferenciar sua ação pedagógica; individualizar o percurso de sua formação; praticar uma observação formativa; desenvolver métodos ativos e atitudes cooperativas; reforçar ou suscitar um **projeto pessoal** no aluno; trabalhar sobre o valor do trabalho escolar, das situações, dos saberes; fazer da classe uma sociedade multiétnica baseada na tolerância; gerir a diversidade das culturas ou simplesmente das famílias (...).

Acreditamos, nesse contexto, que vale a pena refletir sobre a natureza dessas demandas, até que ponto elas esbarram em aspectos formativos e até que ponto aspectos da organização escolar conformam as práticas dos professores, para os quais têm sido delegadas

verdadeiras missões que extrapolam em muito a esfera pedagógica. Ainda segundo Perrenoud, no texto citado,

... a estrutura da profissão obriga os professores a se ocuparem de tudo um pouco e de nada a fundo. O professor é um **trocador de pratos**, tão ocupado em correr de um para o outro, que não pode se interessar longa e seriamente por cada um em particular. (1999, p. 114)

Assim,

... Por que não se teria como professor o direito de ter medo? de desfrutar de uma forma de poder? de improvisar? de hesitar? de ser ambivalente quanto às responsabilidades que se assume? A profissão docente parece-me vítima de uma exigência excessiva de domínio, de racionalidade, de respeitabilidade. (1999, p. 117)

Considerações como essas não visam a justificar uma conformação dos professores a um quadro em que pouco poderiam intervir. Pelo contrário, acreditamos que quanto mais forem consideradas as contingências do trabalho docente, maior pode chegar a ser o engajamento desses profissionais em discussões efetivas e problematizadoras. Se há resistência por parte dos professores, é preciso reconhecer que, muitas vezes, também a academia mostra-se resistente, quando abstrai os problemas concretos da prática cotidiana.

Para Perrenoud (1993, p. 64), a dispersão emerge como uma constante na profissão docente, configurando um modo particular de organização do trabalho. Assim,

A hipótese subjacente é a de que a dispersão que caracteriza a profissão docente não é apenas a consequência inelutável das suas condições de exercício. (...) A dispersão pode parecer uma fatalidade inscrita na própria profissão.

Disso decorreria, em parte, a sensação de impotência e desânimo que muitos professores sentem ao terem de gerenciar inúmeras tarefas. Não obstante, Perrenoud (1993, p. 67) questiona se não achariam os professores algum proveito nessa dispersão, cujo lado positivo constituiria, de certa forma, um “modo de vida”, uma maneira de lutar contra as vicissitudes de seu trabalho. Nesse sentido, o autor afirma que

... é preciso não ignorar que uma parte do activismo de certos professores pode ser interpretada de forma metafísica, sobretudo a angústia que está relacionada com a profissão. Regra geral, são colocados diante de uma missão impossível: com o tempo e os meios de que dispõem não podem realmente estar à espera de dar aos seus alunos o domínio do saber e do saber-fazer fundamentais. (...) Mas nem todos os professores lidam tão facilmente com as desigualdades e com os insucessos e muitos vivem num dilema constante entre o que desejariam fazer e o que podem fazer, concretamente, durante o dia, a semana, o trimestre ou o ano letivo.



Vale destacar, ainda, as seguintes considerações do autor:

Lançar-se às cegas numa actividade é, então, uma forma de o professor evitar o confronto com essa impotência. Quando não se sabe por que lado abordar um problema fundamental, há a tentação de enveredar por actividades por vezes insignificantes: arrumar a sala, corrigir alguns cadernos, criar um exercício original... tantas são as maneiras de não pensar no essencial, de ocupar o espírito com tarefas concretas, de fugir à vertigem que suscitam alguns alunos sem salvação... (1993, p. 67)

Diante desse quadro que se caracteriza por um relativo consenso quanto ao sentimento de crise na educação e, mais especificamente, na atuação dos professores, são numerosos os trabalhos que procuram compreender e explicar o mal-estar e a insatisfação dos professores com o trabalho: José Manuel Esteve (1991, 1999), Margaret LeCompte (1991), Saul Neves de Jesus (1995), Andy Hargreaves (1998), entre outros autores estrangeiros; no Brasil, destacam-se os trabalhos de Sônia Penin (1980), Wanderley Codo (1999), Marilda Lipp (2002), entre outros.

Lapo (2005), por seu turno, destaca a importância de compreendermos e explicitarmos as fontes e dinâmicas que geram e mantêm o bem-estar docente, como forma de propiciar aos professores condições mais favoráveis no enfrentamento dos conflitos e dificuldades do trabalho cotidiano. Sua investigação de doutorado procurou compreender os limites e as possibilidades para a felicidade do professor no trabalho, posto que, apesar das grandes dificuldades e conflitos vivenciados no exercício da profissão, há evidências de que o trabalho docente também pode ser fonte de bem-estar. A maior visibilidade dos aspectos negativos acaba por encobrir os aspectos positivos, dificultando, frequentemente, a compreensão de fatores relevantes para a compreensão da satisfação do professor no trabalho.

Em seu estudo, Lapo (2005, p. 5) entende a felicidade como “o resultado da avaliação feita das vivências de experiências positivas e negativas”, uma vez que “não se pode desconsiderar as experiências negativas, as frustrações, os conflitos e os esforços realizados para enfrentar as dificuldades, quando se pretende investigar a felicidade”. A felicidade no trabalho, atividade inerente à condição humana e que constitui um dos domínios específicos da vida, implica considerá-lo como fonte de sofrimento e mal-estar, como também de prazer e bem-estar. Segundo a autora,

(...) Ao mesmo tempo em que [o trabalho] pode oferecer bem-estar por propiciar a satisfação das necessidades e desejos, pode, também, dificultar esse estado por gerar insatisfações, frustrações e conflitos. Essa ambiguidade se deve, principalmente, ao fato de que o trabalho,

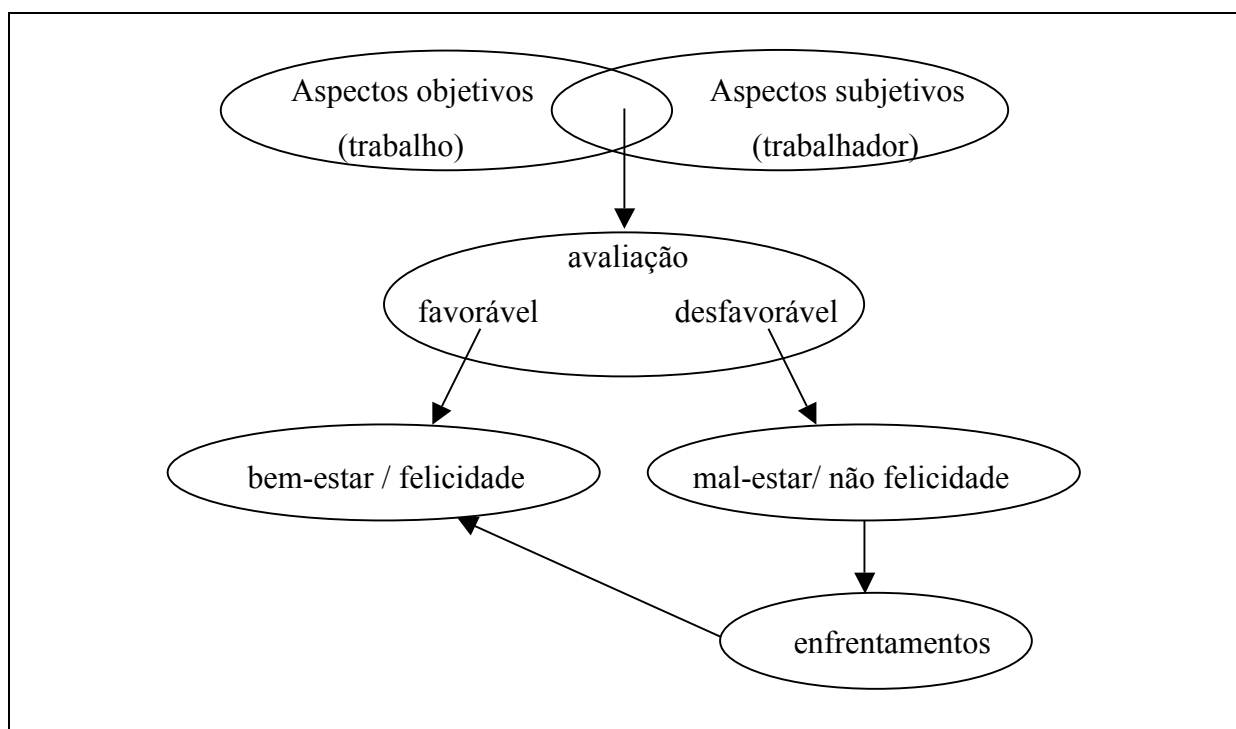
para ser realizado, depende de certas condições concretas que podem ou não corresponder às expectativas de quem o executa. (Lapo, 2005, p. 6)

Importa para o nosso estudo considerar e compreender as fontes de mal-estar e de bem-estar que o professor encontra na realização de seu trabalho, posto que as situamos entre as contingências que podem facilitar ou dificultar o ensino da leitura e da escrita, para além dos fatores que envolvem conhecimento sobre a natureza desses processos e respectivas metodologias de ensino. No trabalho cotidiano, as opções dos professores podem ser motivadas por aspectos específicos do contexto em que atuam, como aqueles decorrentes da qualidade do relacionamento que mantêm com os colegas e, principalmente, com os alunos. Essas opções nem sempre correspondem àquilo que os docentes consideram, conscientemente, como mais importante ou eficaz do ponto de vista teórico ou metodológico. Como lembra Erickson (1989), é por isso que os professores até podem adotar certas condutas que levam os alunos a aprenderem mais, mas nem sempre perseveram em manifestar essas condutas, ou as manifestam assistematicamente, conforme o contexto. Desse modo, concordamos com Batista (2001) quando afirma que o professor exerce sua prática de acordo com um senso prático, um senso de necessidade e urgência, e não necessariamente de acordo com opções teóricas conscientes.

É importante destacar que as condições que contribuem para o estabelecimento de sensação de bem-estar no trabalho docente não podem ser consideradas de maneira objetiva, como se as mesmas condições fossem válidas para todos os profissionais, em quaisquer situações. Para ilustrar como se constitui o processo de obtenção de bem-estar e de mal-estar na relação do trabalhador com o seu trabalho, Lapo (2005, p. 7) elaborou o esquema representado no quadro 03. Conforme podemos observar, o bem-estar docente decorre da avaliação favorável que o professor faz das condições objetivas que existem no ambiente de trabalho e dos enfrentamentos que emprega quando as avalia desfavoravelmente. Tais condições objetivas remetem à natureza do próprio trabalho e à maneira como se organiza, aos ambientes físico e relacional em que é realizado, bem como às características do ambiente socioeconômico em que está inserido, de modo que para conhecer o grau de satisfação do professor com essas condições

(...) é preciso atentar, ainda, para o fato de que a sensação de satisfação ou insatisfação diante das condições existentes, independentemente de quais sejam, depende do modo como cada professor interpreta e avalia essas condições. As representações que os professores fazem do trabalho que realizam e de si próprios como profissionais, as expectativas que têm em relação a esse trabalho, são aspectos que desencadeiam maneiras próprias e singulares de ver e

interpretar o mundo e, conseqüentemente, maneiras diferentes de reagir às situações. (Lapo, 2005, p. 7)



Quadro 03. Esquema da constituição do processo de obtenção de bem-estar ou mal-estar na relação do trabalhador com o seu trabalho (Fonte: Lapo, 2005)

Desse modo, observamos que o modelo proposto pela autora considera os três componentes essenciais do bem-estar profissional dos docentes: os fatores pessoais, as condições objetivas do trabalho e a avaliação que desencadeia os sentimentos positivos e negativos do professor em relação a si próprio e ao trabalho que realiza. Atente-se para o fato de que esse processo de avaliação constrói-se na intersecção das dimensões objetiva e subjetiva; esta última relaciona-se às características pessoais do professor, às suas competências, habilidades, necessidades, desejos, valores, crenças e projeto de vida (Lapo, 2005), razão pela qual são tão singulares suas maneiras de ver o mundo e de reagir às suas situações.

O mal-estar docente, um estado de desconforto decorrente de insatisfações e conflitos, ocorre quando o resultado da avaliação que o professor faz de seu trabalho e de si mesmo, a partir das dimensões objetiva e subjetiva, é negativo. Nesse caso, desencadeia-se, segundo Lapo, a busca por estratégias de enfrentamento que eliminem ou minimizem a sensação de mal-estar.

Em nosso estudo, partimos do pressuposto de que o engajamento dos professores de diferentes disciplinas, incluindo os de Língua Portuguesa, em práticas de ensino que visem ao

desenvolvimento e aprimoramento das competências leitora e escritora dos alunos é uma condição imprescindível, embora não suficiente, para alcançarmos melhores níveis de aprendizagem dos alunos. Para tanto, além de conhecimento sobre a natureza de tais processos e respectivas metodologias de ensino, as quais podem variar em eficácia, conforme o contexto, o professor precisa lidar com uma série de contingências que intervêm na sua prática pedagógica cotidiana.

No estudo de Lapo (2005, p. 123), os diversos fatores relacionados ao trabalho docente no âmbito da dimensão objetiva foram agrupados em quatro dimensões de análise:

(...) 1- da atividade laboral, relacionada às especificidades das tarefas que compõem o trabalho docente; 2- relacional, que diz respeito às relações interpessoais e às relações do professor com a atividade laboral; 3- sócio-econômica: que abrange aspectos sociais e econômicos que atingem diretamente o professor; e 4- concreta: referente às condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho.

As estratégias utilizadas para enfrentar os desafios decorrentes dessas quatro dimensões (esfera objetiva), mais aqueles que decorrem das características pessoais do professor (esfera subjetiva) – desafios aos quais nos referimos, em nosso estudo, como contingências da prática pedagógica cotidiana – podem, em muitos casos, não coincidir com as opções teóricas e metodológicas conscientes do professor, instaurando-se mais um conflito, resultante do descompasso entre o que o professor gostaria de fazer e o que faz, de fato. Nesse sentido, a formação docente, inicial e contínua, precisa se situar no âmbito concreto de enfrentamento de tais contingências, na própria escola, o que implica uma mudança profunda nos modelos formativos, os quais priorizam, via de regra, os objetos de ensino (teóricos e metodológicos), abstraídos, contudo, da dimensão concreta em que serão trabalhados por professores e alunos.

Com o objetivo de instaurarmos um diálogo mais produtivo com os resultados da pesquisa de Lapo (2005), sintetizamos aqueles que mais de perto se relacionam à nossa intenção de identificar fontes de mal-estar e de bem-estar no trabalho docente, com vistas a aprofundarmos a compreensão acerca de contingências que precisam ser trabalhadas e superadas no sentido de favorecer, por um lado, o engajamento do professor no aprimoramento de sua formação (a despeito de esta ser, na mesma medida, uma responsabilidade das instituições de Ensino Superior que formam os docentes e das políticas públicas que promovem ações de formação continuada, na escola), e, por outro, a viabilização de uma prática pedagógica mais condizente com as expectativas docentes no que diz respeito

ao trabalho que gostariam de realizar com os alunos, a fim de que estes alcancem melhores níveis de aprendizagem.

No estudo de Lapo (2005), participaram 250 professores residentes em uma cidade do interior de SP, os quais responderam a um questionário baseado no modelo de Richard Walton (1973)<sup>16</sup> para a análise da qualidade de vida no trabalho. Destes, 25 participaram de entrevistas grupais, desenvolvidas com a técnica de grupos focais. Os resultados da pesquisa indicaram que, para os professores do estudo, as fontes de bem-estar no trabalho relacionam-se principalmente a fatores da atividade laboral e da dimensão relacional. No que concerne à primeira dimensão, a autora destaca que

(...) as características que fazem da atividade docente uma atividade potencialmente possibilitadora de felicidade são as seguintes: ter uma diversidade de tarefas, que têm identidade entre si e que colocam desafios para quem as realiza, possibilitar o uso da criatividade, um certo grau de autonomia e o desenvolvimento de novas habilidades, exigir um alto grau de concentração, alterar a percepção do tempo e ser passível de auto-avaliação. (Lapo, 2005, p. 126)

Quanto à dimensão relacional,

(...) Relações que priorizam a sinceridade, que propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que valorizam e oferecem *feedback* do trabalho realizado, que são isentas de preconceitos, discriminações e competitividade, se constituem em fonte de bem-estar e possibilitam a obtenção da felicidade no trabalho docente. (Lapo, 2005, p. 127)

Também foi verificada a influência de fatores da dimensão socioeconômica e da dimensão concreta do trabalho na obtenção de bem-estar pelos professores, mas esta foi relativamente pequena em comparação às dimensões relacional e da atividade laboral.

Diante desses resultados, que atestam a possibilidade de concretizar a sensação de bem-estar no trabalho, a autora pondera, no entanto, que nenhum estado de harmonia e satisfação é permanente e constante, pois nem todas as necessidades, expectativas e desejos são satisfeitos integralmente. As estratégias de enfrentamento surgem, então, como ações que visam a eliminar ou amenizar as condições e situações avaliadas como insatisfatórias e denotam envolvimento e comprometimento com o trabalho. Em sua pesquisa, Lapo (2005, p. 130) constatou que “as ações relatadas por cada um dos professores e que indicavam algum tipo de reação às situações conflituosas foram realizadas isoladamente”, consistindo em

---

<sup>16</sup> Segundo descreve Lapo (2005, p.62), este modelo é composto por oito critérios específicos: 1) Compensação justa e adequada (remuneração); 2) Condições de trabalho (jornada e ambiente físico); 3) Uso e desenvolvimento de capacidades; 4) Oportunidade de crescimento e segurança; 5) Integração social na organização; 6) Constitucionalismo; 7) O trabalho e o espaço total de vida; 8) Relevância social da vida no trabalho.

estratégias individuais. Para reduzir as discrepâncias entre “o que se tem” e “o que se espera ou deseja ter”, os professores buscaram

(...) ações que tinham a finalidade de modificar as situações causadoras de mal-estar, como as que visavam modificar a própria conduta, alterando o modo de perceber e agir diante dessas situações. Foram empreendidas por meio de reestruturações cognitivas que visam redefinir os valores e as crenças a respeito da situação problemática a partir do acréscimo de novos dados e conhecimentos, tornando-os mais coerentes com as condições externas. E também por meio de negociações interpessoais, com alunos, colegas e diretores, visando ajustes nos comportamentos e atitudes a partir do estabelecimento de normas e regras e da explicitação de expectativas. (Lapo, 2005, p. 130)

Dessa forma, acreditamos que muitas das ações empreendidas pelos professores em suas práticas pedagógicas, mesmo a despeito de não refletirem, de modo sistemático, opções teóricas e metodológicas conscientes e coerentemente articuladas com o repertório de conhecimentos constituído ao longo de seu percurso formativo, correspondem, em alguma medida, a “ajustes” cognitivos e atitudinais que os professores vão construindo para darem conta das contingências do cotidiano escolar, tanto aquelas que decorrem das condições objetivas de trabalho, quanto aquelas que decorrem de aspectos subjetivos dos professores. Nesse sentido, embora compreendam a leitura, por exemplo, como uma competência fundamental a ser desenvolvida pelos alunos, alguns professores poderão optar, ao se depararem com a resistência dos estudantes, por “fornecer” ou “transmitir” seu próprio entendimento a respeito de textos que tematizam conteúdos de sua disciplina, de maneira a facilitar ou simplificar a tarefa de compreensão por parte dos alunos, ao invés de criar situações que motivem os próprios alunos a lerem com frequência e construam sentidos para os textos que leem. Nos capítulos 5 e 6, em que analisamos os dados provenientes das observações e das entrevistas realizadas com professores de diferentes disciplinas, procuramos identificar algumas dessas contingências, na visão dos professores e atores participantes da pesquisa, que estratégias empregam – ou não – para enfrentá-las, e como se manifesta o descompasso entre o que eles gostariam de fazer e o que conseguem fazer.

### **3.3 O papel do professor e sua formação: implicações educacionais**

Alguém discordaria de que a tarefa específica do professor é ensinar? Cremos que não, embora hoje tal tarefa seja uma entre as muitas atribuídas ao professor e à escola no âmbito de uma sociedade em vertiginosa transformação, conforme já discutimos. Se não há discordância quanto ao papel específico do professor, o mesmo não se pode dizer a respeito do que deva

ser objeto desse ensino e, até, quanto ao que deva ser seu papel primordial, a depender das demandas, tantas e múltiplas, das crianças e jovens atendidos pelas escolas públicas.

É recorrente a ideia de que a escola pública é inadequada para os alunos das classes populares, ideia esta decorrente de explicações pautadas na Teoria da Carência Cultural, que apontam a influência da desnutrição, da deficiência cognitiva ou da diferença cultural como responsáveis pelo baixo desempenho escolar dos alunos. Tais explicações, no entanto, já foram amplamente questionadas (Patto, 1984, 1990; Souza e Souza et. al., 1994; Caglari, 1985).

Tal inadequação poderia ser compreendida como uma ausência de sintonia entre conhecimentos, valores, padrões de conhecimento e de linguagem valorizados pela escola e aqueles pertencentes aos grupos das camadas populares. Para se adequar com vistas a favorecer o sucesso desses alunos, a escola deveria partir de seus conhecimentos, saberes, de sua “cultura”, para chegar, enfim, aos conhecimentos escolares socialmente valorizados.

Souza (1999) afirma, entretanto, que, a despeito da importância de conteúdos escolares significativos – para quaisquer alunos e não apenas para os das classes populares – as relações estabelecidas na sala de aula, entre professores e alunos, também precisam ser significativas e bem compreendidas pelos alunos. Nessa perspectiva, não basta que as reformas curriculares e os programas formativos discutam conteúdos e métodos de ensino apropriados e potencialmente mais eficazes para mobilizar o interesse e o engajamento dos alunos, embora isso também seja importante. É preciso que os lugares e diferentes responsabilidades de alunos e professores sejam bem compreendidos para que os alunos tenham chances mais efetivas de lograrem sucesso em sua formação escolar. Considerar esses fatores implica reconhecer, como faz Libâneo (1994, p. 249), dois aspectos fundamentais do trabalho docente:

(...) o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente).

Em função desse contexto, os professores se veem implicados em grandes desafios. Dominar os conteúdos e conhecer as condições de produção de saberes relevantes para sua área de atuação são uma parte dos requisitos em um extenso rol de expectativas voltadas a esses profissionais. Muitos se ressentem pelas inúmeras dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, muitas das quais não foram sequer vislumbradas em seu processo de formação

inicial e continuam, frequentemente, apenas tangenciadas nos processos de formação contínua.

Neste cenário em que tanto se cobra do professor, Secretarias de Educação e Universidades firmam convênios com vistas a “capacitar”, “reciclar”, “melhorar a competência” de professores, diretores e coordenadores.

Souza (2001), em sua tese de doutorado, ao analisar documentos oficiais produzidos pelas Secretarias de Educação do Estado de São Paulo (SEE) entre os anos de 1982 e 1993, observa que o oferecimento de cursos de formação contínua foi a estratégia fundamental para reverter a “baixa qualidade” da escola pública. A tal estratégia, segundo a autora, subjaz a ideia de que uma educação escolar de boa qualidade é obtida simplesmente com professores bem formados. Daí a intensificação do investimento de recursos financeiros em programas que visam a capacitar os docentes em serviço.

Não é nossa intenção questionar esse investimento em programas de formação contínua, que consideramos legítimos tendo em vista os objetivos que se propõem a alcançar. Entretanto, a ênfase na melhoria da formação docente – via cursos e/ou programas de formação inicial/contínua – como estratégia primordial para a melhoria da qualidade de ensino sugere que seu problema resolve-se apenas com professores bem formados, ainda que tais investimentos não sejam articulados com as melhorias das condições objetivas de trabalho nas escolas.

Como bem observa Souza (2002, p. 251), ao discutir análises às quais chama “simplistas” por acusarem os professores pelos sérios problemas enfrentados nas escolas, existe uma lógica que pode ser assim sintetizada:

(...) os professores não recebem uma formação inicial adequada, logo não sabem como lidar com a clientela escolar, majoritariamente pertencente às classes populares. Os índices de fracasso escolar são, portanto, o atestado da *incompetência* dos professores. Assim, para melhorar a qualidade da escola é preciso que seus professores(as) sejam mais bem capacitados(as) por meio de cursos de formação contínua, nos quais poderão suprir as deficiências de sua formação inicial e entrarão em contato com novas teorias, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem. (grifo da autora)

É evidente que a qualificação profissional constitui-se como fator de grande relevância para a melhoria do ensino. Não podemos pensar em um sistema educacional bem sucedido com professores cuja formação deixe a desejar. No entanto, queremos destacar dois aspectos. Em primeiro lugar, antes que a culpa pelos problemas da educação recaia sobre o professor e sua suposta e, em muitos casos, até provável formação deficitária, é preciso uma discussão abrangente e séria a respeito das instituições que o formam e que são avaliadas e reconhecidas



pelo Ministério da Educação. Em segundo lugar, assim como autores que ajudam a repensar criticamente as complexas relações entre melhoria da qualidade da escola e a formação docente (Kramer e André, 1984; Patto, 1990; Arroyo, 1996; Azanha, 1994; Souza, 2001), devemos buscar uma compreensão mais profunda acerca da dinâmica dentro da qual se relacionam a sociedade, o sistema educacional e a formação de professores. Como afirma Souza (2002, p. 252, citando Arroyo, 1996), “A formação de professores está no final de uma cadeia de processos de interação e não deve continuar a ser apresentada como ‘o remédio para todos os males escolares’”.

Em suas análises de programas educacionais implementados pelos três primeiros governos do estado de São Paulo eleitos democraticamente pelo voto direto (entre os anos de 1982 e 1993), e também da literatura sobre formação de professores, Souza (2002, p. 252) identificou o que chama de argumento da incompetência, segundo o qual “a principal causa para o baixo desempenho do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores”. Ainda segundo a autora, há diferentes versões desse argumento, conforme o contexto em que aparece:

(...) tende a ser mais sofisticado na versão que comparece na literatura educacional e um tanto simplista na versão que assume nos documentos das políticas educacionais. Possui versões ligeiramente diversas quando apropriado pelos agentes educacionais que trabalham nos três níveis da Secretaria de Ensino<sup>17</sup>. (Souza, 2002, p. 253)

As condições de trabalho e o clima nas escolas afetam diretamente a prática docente. Concordamos com Souza (2001, 2002) quanto à necessidade de conhecermos a vida cotidiana concreta de nossas escolas, com vistas a torná-la, com toda sua complexidade, o objeto de reflexão e ação das propostas de desenvolvimento profissional dos professores. Estes não podem ser focalizados individualmente, separados de seu contexto escolar.

Nesse sentido, ao relatar o testemunho de professoras que participaram de sua pesquisa, Souza (2002) ressalta a importância de não subestimarmos o papel desempenhado pelas condições concretas sob as quais o professor desenvolve seu trabalho. Alguns dos entraves mencionados pelas professoras são certamente reconhecíveis pela maioria dos profissionais que atuam nas escolas públicas brasileiras: a dificuldade de prestar uma atenção individualizada, devido ao número excessivo de alunos; a precariedade do espaço físico e dos materiais pedagógicos, favorecendo atividades de sala de aula cansativas, que estressam o professor e, certamente, também os alunos; a dificuldade, devido à ausência de práticas

---

<sup>17</sup> Equipe central, monitores dos cursos de formação e professores, respectivamente.

institucionais articuladas, para estabelecer um trabalho coletivo de fato, imprescindível ao desenvolvimento de um ensino de qualidade. Cobranças e pressões administrativo-burocráticas ajudam a compor esse quadro de condições adversas.

Não bastassem esses fatores endógenos – internos ao funcionamento da escola – ocorrem ainda, no nível social, críticas sistematicamente dirigidas ao trabalho do professor, que afetam sua imagem e sua identidade profissional. Como ressalta Souza (2002, p. 261), as consequências são extremamente negativas para os professores:

(...) A disseminação da ideia da incompetência do professor, por causa de sua formação inicial precária, ratificada pela literatura educacional dominante chega até o professor nas escolas. E os professores estão prontos para aceitar essa ideia, desde que o incompetente seja o *outro*. As escolas, sem um ambiente de suporte fornecido por uma equipe escolar continente, tornam-se locais nos quais é difícil para o professor assumir as responsabilidades advindas das dificuldades inerentes ao trabalho com seus alunos. Os problemas são vividos como problemas individuais que requerem também medidas individuais. E aqueles professores que não conseguem lidar sozinhos com suas classes são rotulados de incompetentes. (grifo da autora)

Nesse sentido, são também incisivas as considerações de Azanha (1990, p. 52) a respeito da necessidade de se focalizar a escola como entidade a ser objeto de atuação de uma política de melhoria do ensino. Segundo o autor:

(...) Nem se alegue que uma política de aperfeiçoamento que alcançasse todos os docentes teria êxito na melhoria da qualidade de ensino. Uma escola não é apenas um conjunto de professores. Uma escola é uma entidade social que não é mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. (...) A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado docente não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática condições propícias para uma melhoria do ensino.

Há necessidade, enfim, de melhorar os serviços educacionais e não apenas a competência dos professores (Souza, 2006). Ao argumento da incompetência subjaz, como afirma a autora, uma “lógica perversa de ocultamento da realidade educacional”, que, a nosso ver, precisa ser problematizada, compreendida e combatida.

No próximo capítulo, apresentamos as contribuições de alguns trabalhos acadêmicos que dialogam com nosso interesse em compreender como o ensino e aprendizagem de leitura e escrita comparecem na prática pedagógica de professores de diferentes disciplinas.

## **CAPÍTULO 4**

---

**REVISÃO DA LITERATURA**

## CAPÍTULO 4 – REVISÃO DA LITERATURA

Com o propósito de complementar o quadro teórico no qual se fundamenta nossa pesquisa para o estudo de práticas de ensino relatadas por professores que ministram diferentes disciplinas no ciclo II do Ensino Fundamental, em escola pública, e que, de alguma forma, consideradas as condições concretas em que se efetivam na sala de aula, favorecem ou dificultam a formação das competências leitora e escritora dos alunos, apresentamos, neste capítulo, contribuições de alguns trabalhos que dialogam com nosso objeto de estudo.

O levantamento de tais trabalhos não pretendeu ser exaustivo, mas significativo na medida em que apresente pontos de contato com nossa intenção de refletir sobre a natureza das dificuldades enfrentadas pelos professores quando buscam promover a aprendizagem de seus alunos, bem como averiguar se os professores relacionam tais dificuldades a problemas no domínio de leitura e escrita por parte dos alunos, e as contingências relacionadas ao ensino de leitura e escrita, deliberado ou não, que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que muitos dos problemas de aproveitamento escolar apresentados pelos alunos são decorrentes de carências em sua formação como leitores e produtores de textos, uma vez que a linguagem verbal ocupa um lugar privilegiado na escola. Tais carências, por sua vez, podem e devem ser trabalhadas por professores de todas as áreas de conhecimento, e não apenas pelos de Língua Portuguesa, considerando-se o caráter processual e permanente de aprendizagem da leitura e escrita, conforme discutimos no capítulo 2.

Entre os diversos fatores que influenciam o engajamento de professores de diferentes disciplinas no ensino deliberado de leitura e escrita, certamente não podemos deixar de considerar a questão formativa, a qual precisa estar em consonância com a realidade que permeia a sala de aula. Marchesi e Perez (2004) destacam que tal formação não pode continuar centrada apenas no domínio dos conteúdos científicos e específicos de cada área de conhecimento, mas, sobretudo, em saberes que levem os professores ao enfrentamento da prática pedagógica com todos os problemas que permeiam o cotidiano escolar.

O distanciamento entre a formação inicial e a realidade profissional contribui para instaurar diversos problemas na realização do trabalho docente. Nesse sentido, Pimenta (2005, p. 8) destaca que,

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício da sua atividade docente, uma vez

que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (...).

A despeito da necessidade de reformulação dos cursos de formação docente, não podemos pensar, como adverte Azanha (2004), que uma adequada formação do professor possa ser comprovada pela simples e direta aplicação de um saber teórico a uma situação de ensino. Para o autor, a gênese do problema está no modo abstrato pelo qual se concebe a relação pedagógica, como se fosse uma relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, abstraída do contexto institucional. Segundo afirma,

A escola contemporânea é (...) uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica. (Azanha, 2004, p. 372)

Nesse sentido, embora os saberes teóricos sejam necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Embora não haja, como ressalta Azanha (2004), fórmulas prontas para orientar essa formação, é preciso partir do conceito de vida escolar para que se alcance esse discernimento. Tal conceito, contudo, não deve ser considerado de forma abstrata, mas no âmbito da imensa variedade que compõe a situação escolar brasileira.

Ao partirmos do pressuposto de que o desenvolvimento das competências para ler e escrever é fundamental para o sucesso da aprendizagem dos alunos, queremos afirmar que se os professores – de Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento – não se comprometerem a focalizar os processos de leitura e escrita em suas aulas, a aprendizagem de conteúdos das áreas específicas também ficará comprometida. Tal preocupação com a formação das competências leitora e escritora dos alunos, entretanto, precisa aliar-se a uma boa gestão do clima relacional na sala de aula e na escola como um todo, sob pena de perder-se em um mar de contingências que inviabilizará o sucesso da ação pedagógica. Todos esses aspectos, evidentemente, não podem ser condicionados, de maneira exclusiva ou prioritária, à soma das ações individuais de professores que trabalham numa mesma escola ou comunidade. A esse respeito, são relevantes as seguintes considerações de Azanha (2004, p. 374):

(...) na escola pública brasileira sempre houve pouca compreensão do caráter coletivo do trabalho escolar, provavelmente como reflexo da concepção que focaliza esse trabalho como se fosse principalmente uma relação entre professor e aluno. A ideia de que uma boa escola é

mais do que a simples reunião de bons professores tem sido de difícil penetração nas práticas escolares.

O acesso aos trabalhos que mencionaremos a seguir deu-se por consulta ao banco de teses da CAPES, no qual lançamos palavras e expressões chave relacionadas a temas como “leitura e escrita em diferentes disciplinas”, “trabalho cotidiano em sala de aula”, “dificuldades para ensinar a ler e escrever nas séries finais do Ensino Fundamental”, “situações concretas de ensino” etc. Priorizamos, para fins de consulta, trabalhos realizados em nível de doutorado e mestrado, que focalizassem saberes e fazeres de professores de diferentes disciplinas, atuantes, principalmente, no ciclo II do Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio, em escolas públicas. Procedemos, para a seleção dos trabalhos, à leitura dos títulos e resumos, selecionando pelo menos três para leitura mais aprofundada. Nos tópicos que seguem, apresentamos os títulos dos trabalhos.

#### ***4.1 A leitura e a escrita no ensino médio: uma análise do trabalho docente com o texto verbal escrito (Queiroz, 2000)***

Queiroz (2000) investigou, em sua dissertação de mestrado, que lugar a leitura e a escrita ocupam nos processos de ensino e aprendizagem em uma escola pública de Goiás, analisando como essas práticas são concebidas e trabalhadas por professores de diferentes disciplinas, exceto Português. Para a autora, que tem larga experiência no ensino de Língua Portuguesa, o trabalho desenvolvido pelos professores de Português não é suficiente para elevar o nível de eficácia da capacidade dos alunos para a leitura e produção de textos porque privilegia o ensino da gramática normativa, de modo que “o trabalho com a leitura e com a produção escrita acaba se tornando apenas um instrumento, uma mediação para o trabalho com a disciplina gramatical” (p. 13).

Dessa forma, justifica a ausência de uma reflexão sobre as aulas de Língua Portuguesa em sua investigação e acrescenta que o lugar ocupado pela leitura e escrita nas diferentes disciplinas não é tão frequentemente contemplado nas pesquisas quanto o é na disciplina Língua Portuguesa. Acreditamos, entretanto, que não se pode simplesmente aceitar como realidade imutável a ênfase que as aulas de língua materna tradicionalmente depositam no ensino de gramática normativa, como se, ao professor de Português, não coubesse rever e problematizar a utilidade dessa ênfase na constituição das competências leitora e escritora dos alunos. Se a todos os professores tem sido atribuída a tarefa de desenvolver tais competências,

com mais razão ainda se pode esperar que tal trabalho seja realizado pelos professores de Português, cujo objeto de estudo específico é a própria língua.

Numa sociedade tão fortemente caracterizada pelo avanço e uso de novas tecnologias, Queiroz (2000) questiona por que o domínio da leitura (de textos escritos) e da escrita permanece como exigência para o êxito dos processos de ensino e aprendizagem. A autora lembra que o domínio de outros códigos de representação e comunicação passa necessariamente pelo domínio do código alfabético escrito, de maneira que não se pode prescindir de habilidades tão básicas como a leitura e a escrita (do texto verbal). Lembra, ainda, remetendo-nos a Soares<sup>18</sup> (1991), que à luz de estudos antropológicos, a escrita só tem valor positivo absoluto em sociedades letradas, nas quais, por sua vez, os valores atribuídos à escrita diferem de uma classe – a dos dominantes – para outra – a dos dominados. Assim sendo, numa sociedade que se organiza pela divisão social do trabalho, como a nossa, a escrita acaba assumindo uma função discriminatória que perpetua privilégios. Ler e escrever são, para os “dominados”, uma exigência do e para o mundo do trabalho, representam um “valor de produtividade” e de luta por melhores condições de vida e não de afirmação do sujeito.

Ainda segundo Queiroz, é a imposição de um discurso ideológica e linguisticamente marcado pela visão das classes dominantes que, reforçando a visão pragmática das classes dominadas, nega-lhe o discurso e o acesso à escrita por meio de mecanismos de discriminação. Isto porque, embora haja diferentes visões sobre o valor da escrita, a visão que prevalece é a das classes dominantes. Se a escola deseja se comprometer com a transformação social, precisa assumir o papel que lhe atribui Snyders<sup>19</sup> (1977, p. 105, *apud* Queiroz, 2000) ao defini-la como um local de luta e não como um feudo da classe dominante. Enquanto a escola continuar restringindo, para as classes populares, o acesso à escrita, limitando-o a uma mera introdução do sujeito em seu universo através da alfabetização, a única cidadania a ser conquistada pelos alunos será, como pondera Queiroz (2000, p. 26), aquela pensada do ponto de vista burguês, “que conjuga obediência, servilismo dócil, submissão, negação de si mesmo, em favor dos valores da classe dominante”.

É fácil reconhecer a adequação de um nível primário de domínio da escrita a este modelo de cidadania. Para exercer, como lembra Silva<sup>20</sup> (1998, *apud* Queiroz, 2000), uma

---

<sup>18</sup> SOARES, Magda Becker. “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto”. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2ª ed., São Paulo: Ática, 1991.

<sup>19</sup> SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classe*. 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

<sup>20</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: ALB, Mercado de Letras, 1998.

“cidadania esclarecida”, o domínio da escrita pelo cidadão deve ser cada vez mais eficiente e completo. Isto não lhe viabilizará exercer uma cidadania plena, posto que, para tal, muitos dos direitos e deveres de que necessita não podem ser garantidos ou estabelecidos pela escola. A esta caberá preparar o educando para exercer uma cidadania esclarecida, na medida em que promova o desenvolvimento das habilidades de escrita, com criticidade – construção de um leitor crítico e maduro, usuário eficiente da linguagem escrita.

O que Queiroz (2000) propõe, em sua pesquisa, é que a leitura e a escrita sejam objetos de ensino, pelo menos, até o final da educação básica, em todas as disciplinas que utilizam o texto verbal escrito como veículo principal de informação dos conteúdos e como mediação para a realização das aprendizagens. Convém destacar que conteúdo, na concepção informada por Libâneo (1994), não se restringe a conhecimentos científicos, incluindo, ainda, procedimentos, hábitos, atitudes e habilidades.

Nesse sentido, questionamo-nos se todos os professores têm condições (formativas e/ou pragmáticas) de atuar como interlocutores críticos e eficientes no uso da linguagem escrita, dialogando com o aluno e mediando sua relação com os autores e seus discursos através dos textos, uma vez que, como destaca Queiroz (2000, p. 32-33),

Ler e escrever devem ser ensinados concomitantemente ao ensino dos conhecimentos próprios de cada disciplina. Não se pode considerar o aluno leitor fluente e produtor eficiente de textos, ou responsável para dar conta disso, só porque passou pela alfabetização ou porque ainda estuda Português. Desta afirmação se podem extrair duas conclusões: uma, que sublinha a necessidade de se continuar ensinando alunos, de qualquer nível de escolaridade, a ler e a escrever, se se assume que a alfabetização é um aprendizado que tem início, mas não fim; (...) A outra conclusão é a de que todo professor, e não o de Português apenas, é responsável pelo ensino da leitura e escrita, já que essas habilidades são a todo momento requeridas no processo de ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos escolares.

Destacamos que, quando a autora afirma que “todo professor, e não o de Português apenas, é responsável pelo ensino da leitura e escrita”, está de certa forma questionando as próprias aulas de Português que priorizam o ensino de gramática normativa em detrimento das habilidades de leitura e produção de texto.

Para que os professores deem conta de conduzir um ensino eficiente de leitura e escrita, Queiroz (2000) considera que o grande entrave a ser superado é a falta de conhecimentos específicos destes conteúdos, acentuando, portanto, a importância de uma consistente fundamentação teórica permeando a formação docente. Leitura e escrita são objetos de ensino complexos, de modo que se os concebemos como processos de construção de significados, não podemos reduzi-los às meras capacidades de decodificar ou codificar um



texto. Disso inferimos que, para a autora, o problema não remete a uma suposta falta de interesse ou engajamento dos professores, mas à sua formação.

Embora ratifiquemos as considerações da autora referentes à necessidade de conhecimentos solidamente construídos acerca dos processos de leitura e escrita, insistimos, como fazem autores que privilegiam a reflexão sobre as situações concretas de ensino (Azanha, 1990, 2004 ; Souza, 2006), que a ênfase na questão formativa do professor implica o risco de considerarmos que a qualidade do ensino e, de modo mais abrangente, da educação, depende exclusiva ou principalmente de atuações de professores bem formados, como se a teoria pudesse ser simplesmente “transplantada” para a prática. Corroboram nossa posição as seguintes considerações de Azanha (2004, p. 370):

(...) tentativas de derivar regras práticas de teorias científicas são, na maior parte das vezes, exercícios claudicantes do ponto de vista lógico, por desconsideração das complexas questões implicadas no trânsito entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que consistiriam numa aplicação desse conhecimento.

É em função disso que nosso estudo visa a refletir sobre a percepção que os professores demonstram acerca da importância da leitura e da escrita no processo de aprendizagem dos seus alunos à luz das dificuldades que enfrentam quando buscam promover essa aprendizagem. Tais dificuldades podem resultar, também, de equívocos teóricos decorrentes do modo como os professores concebem os processos de leitura e escrita e as estratégias para promover sua aprendizagem, mas certamente não se limitam a eles.

Os resultados da pesquisa de Queiroz (2000), que se ampararam na observação e análise de 58 sessões de aula de quatro professores de diferentes disciplinas, ao longo de um bimestre letivo, em uma escola pública de Goiás, foram os seguintes, no que diz respeito às práticas de ensino de leitura empreendidas pelos docentes:

- O texto verbal escrito é o instrumento por excelência utilizado pelos professores (p. 97). Esta conclusão fundamenta-se na análise dos planos de ensino desses professores, nos seus depoimentos e nos registros das observações de suas aulas;
- O tipo de texto escrito privilegiado é o didático;
- Em suas observações, Queiroz verificou que, independentemente do suporte textual empregado pelos professores – livro didático, apostila, folhas avulsas – muitos alunos não o tinham ou não dispunham de tempo suficiente para a sua leitura (textos avulsos ou apostilas eram recolhidos no final da aula)<sup>21</sup>. Assim, não se pode afirmar que um

---

<sup>21</sup> O material era reproduzido com recursos dos próprios professores, que o reutilizavam com várias turmas.

lugar específico é reservado para a leitura no processo de ensino e aprendizagem, nem como mediação nem como objeto desses processos. Uma explicação possível, segundo o que relatou um dos sujeitos da pesquisa, é a escassez de tempo durante a aula, que seria destinada a verticalizar/ aprofundar os conteúdos. Ao analisar o depoimento desse professor, Queiroz (2000, p. 109) destaca que sua preocupação é com o “ensino” dos conteúdos específicos de sua disciplina, com a sua atividade docente: “A atividade do aluno em sala é controlada como forma de não se comprometer o desempenho da atividade do professor, que é central, e de não se ‘atrasar’ o programa de conteúdos pré-definido para ser desenvolvido”;

- A leitura fica sempre relegada a um plano secundário em relação às outras mediações, de modo que não é dada ao aluno a oportunidade de interagir com o texto, para atribuir-lhe sentido e compreendê-lo. Segundo a autora, “não se pode afirmar que a escola esteja contribuindo para que o aluno se constitua um leitor proficiente e crítico” (Queiroz, 2000, p. 110);
- Não são explicitados objetivos com relação à formação do leitor nas atividades desenvolvidas em sala de aula (p. 132);
- Os registros de observação revelam que o contato do aluno com o texto é muito rápido e diluído pela mediação do professor (p. 145).

Ao examinar as concepções dos professores sujeitos da pesquisa sobre o que seja ensinar a ler, Queiroz (2000) identificou as seguintes opiniões: a) fazer o aluno ler e explicar o que entendeu, seja falando ou escrevendo, sempre com base nas ideias do texto; b) orientar o processo de decodificação das palavras, explorar o nível lexical e levar o aluno a dominar os significados dos termos, palavras e conceitos; c) envolver o aluno com a literatura para desenvolver-lhe a imaginação, o pensamento abstrato e o raciocínio lógico; d) orientar o aluno a buscar, além do significado das palavras fornecido pelo dicionário, informações extratextuais, como o contexto histórico, a historiografia do autor, a opinião sobre ideias diferentes das do autor, de modo a viabilizar o entendimento.

Queiroz (2000) afirma que, nos procedimentos adotados pelos professores nas atividades que exigem leitura, por ela observadas, não se verificam ações voltadas especificamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura, conforme a concepção de leitura que ela defende em seu estudo – processo interacional de informações, perceptivo e cognitivo ao mesmo tempo, que requer interação entre leitor e autor, via texto, para resultar

em compreensão. Entretanto, a autora reconhece que as ações dos professores são coerentes com a concepção de leitura que eles próprios adotam.

Concordamos com Queiroz (2000, p. 146) quando afirma que

Ao professor caberia promover o encontro do aluno com o autor e mediar essa relação, assumindo-se, não como um intérprete, mas como mais um interlocutor, e como tal, crítico, problematizador, instigador, tanto do autor como do aluno.

Mas julgamos apropriado ponderar que, a despeito de a leitura ser conquistada com experiência e não com ensino (Smith, 1999), é muito compreensível que o professor se coloque como intérprete dos textos, perante os alunos, quando estes não conseguem ou resistem a interpretar ou compreender os textos, pois, entre tantos papéis forjados pelas transformações sociais e históricas por que passou e passa a sociedade e a escola atual, aquele que os docentes provavelmente têm mais aceitação em reconhecer e assumir como seu é o papel de ensinar. O mero contato frequente dos alunos com textos até pode dar conta, do ponto de vista teórico, de desenvolver suas habilidades de leitura, mas na prática, há outros fatores intervindo nesse engajamento dos alunos em ler, desde a história pregressa de experiências com a escrita que o aluno traz para a escola, passando pela organização do tempo escolar, fragmentado e acelerado, até a influência de valores e crenças que podem relativizar a importância da leitura como um bem formativo do qual se deva apropriar.

Na escola convive uma pluralidade de aspectos, por vezes conflitantes, com os quais o professor se vê obrigado a lidar simultaneamente, no curto tempo de que dispõe e com recursos nem sempre apropriados e suficientes para desenvolver seu trabalho. Nesse sentido, afirmar que o professor, ao assumir a função de intérprete, adianta-se à leitura do aluno ou a inviabiliza, requer mais consideração às condições pelas quais se efetiva o fazer docente na sala de aula de uma escola pública. Não é tão fácil determinar se o professor deixa de oportunizar situações autênticas de leitura por falhas em suas concepções teóricas ou metodológicas ou se é levado a desenvolver estratégias para solucionar, ainda que precariamente, certas contingências do cotidiano, como o fato de não haver cópias dos textos para todos os alunos (o que o obriga a arcar, muitas vezes, com os custos da reprodução de material, que precisa ser recolhido no final da aula para ser trabalhado com diversas turmas). Ou, ainda, com o fato de os alunos não fazerem as leituras previamente solicitadas, como preparação para um momento de autêntica interação com o texto, mediada pelo professor no decorrer da aula. Na verdade, parece haver um círculo vicioso em que o aluno não faz as leituras, entre uma infinidade de razões, por saber que o professor vai explicar a matéria e

este, por sua vez, adianta-se à leitura do aluno ou se coloca após essa leitura, para “explicar a matéria”, porque sabe que o aluno não leu ou não compreendeu o que leu.

Não pretendemos, com isso, discordar de Queiroz quando afirma que o professor precisa se dispor a estimular o aluno a construir sua própria relação com a leitura, mas apenas ressaltar que há contingências sobre as quais é preciso refletir para que reais possibilidades de ação possam ser implementadas. Desautorizar o professor e imputar unicamente às suas concepções, suposta ou efetivamente equivocadas, os problemas verificados no dia a dia das salas de aula, pode atender aos objetivos de uma pesquisa acadêmica, mas não aponta caminhos viáveis de transformação da realidade. O professor, mergulhado nessas contingências, não consegue dialogar com trabalhos que apontam essa natureza de resultados e, em decorrência disso, não se beneficia efetivamente de suas contribuições, mesmo que relevantes e pertinentes.

A esse respeito, lembramos as considerações de Smith (1999, p. 119-120) sobre a importância de os aprendizes terem acesso a modelos de bons leitores, simplesmente interagindo com eles:

O papel fundamental desempenhado pelos adultos, quando ajudam as crianças nesta tarefa fundamental de entender o sentido da escrita, é mostrar o sentido da escrita para elas. (...) Todos os aspectos especializados da leitura (...) são aprendidos através de modelos e da orientação dada por pessoas que sabem como fazer isso. Não é tanto uma questão de ensinar essas habilidades às crianças, mas sim de fazer junto a elas, somente mostrando como isso é feito.

De fato, se o professor não encontra uma maneira de desempenhar essa leitura juntamente com os alunos, no curto espaço da aula e na ausência de contato prévio desses alunos com os textos, resta-lhe, como estratégia de enfrentamento que visa a amenizar um possível desconforto frente a uma situação não ideal, tentar transmitir-lhes o que ele próprio compreendeu do texto na forma de “explicação da matéria”. Quase sempre, os alunos acharão proveito nessa estratégia, porque não terão “perdido” ou “gasto” um “tempo desnecessário” na leitura dos textos e ainda terão acesso à interpretação que consideram válida, autorizada, já que provém do próprio professor. Reproduzi-la ser-lhes-á suficiente.

Quanto aos resultados da pesquisa de Queiroz (2000, p. 147-148), referentes às práticas que os professores empreendem, ou não, para ensinar a escrita, destacamos as seguintes conclusões da autora:

- Na escola, não se produz escrita;

- A escrita é utilizada apenas para aferir se houve aprendizagem dos conteúdos das disciplinas e não para realizar a aprendizagem dela mesma;
- Nos planos de ensino dos professores, a escrita é pensada como mediação para a aprendizagem e aferição de seus resultados.

Ao constatar que as oportunidades de escrita são, na grande maioria das vezes, propostas para realização de atividades ou avaliações cujo objetivo é mensurar o grau de aprendizagem, Queiroz (2000, p. 155) destaca que

Os textos dos alunos (...) não passam de repetições dos textos escritos que serviram de fonte para as aulas ou dos textos orais proferidos pelos professores, sendo estes textos avaliados em função da fidelidade que apresentam em relação aos textos originais lidos ou ouvidos.

Cabe questionar até que ponto essas produções dos alunos podem ser consideradas como meras “repetições” dos textos-fonte. Consideramos que a capacidade de parafrasear textos, ainda quando não se verifica, da parte do aluno, a sua autoria, revela uma habilidade que funciona, de certa forma, como pré-requisito para a leitura como diálogo autêntico com o texto: o aluno precisa ser capaz de reconhecer a autoria do texto e compreender o que o autor tinha a dizer para com ele poder dialogar. Dessa forma, dizer de outra maneira aquilo que o texto ou o professor disse, ainda que reproduzindo o seu conteúdo (estrutura profunda), mas por diferentes formas (estrutura de superfície), representa sim, a nosso ver, um grande avanço em relação à mera prática de transcrever – copiar – trechos de textos meramente decodificados e mal ou nada compreendidos. Afinal, que diálogo se pode estabelecer com um texto de cuja leitura não resulta uma compreensão minimamente satisfatória? Como reconhecer as intenções e os objetivos em função dos quais o texto foi produzido por alguém, que desempenha um papel social e escreve para alguém, num contexto social e historicamente determinado?

Sob esta perspectiva, consideramos fundamental o professor, ao refletir criticamente sobre sua prática, não sucumbir perante insinuações acerca de uma suposta e mal intencionada manipulação de sua parte em relação à compreensão do aluno, sob pena de abandonar-se a uma prática espontaneísta que implica o risco de nada fazer, à espera de que o aluno aprenda a ler e a escrever sozinho, “somente praticando”.

Concordamos com Queiroz (2000) quando afirma que “a formação do leitor exige a oportunização de leituras, realmente assistidas e levadas a efeito de muitos e variados textos” (p. 169). No entanto, a própria autora revela que, segundo as observações que fez,

(...) **as condições de produção do trabalho escolar não permitem que a leitura dos textos seja realizada**, por uma razão óbvia: o aluno está sempre desprovido do texto, seja porque ele não adquiriu o livro didático (...), seja porque ele devolveu ao final da aula o texto que era emprestado, seja porque ele não adquiriu um exemplar desse texto, pelo qual ele teria que pagar. O recurso do empréstimo ou da aquisição de cópias, conforme se verificou, foi adotado em função das **condições impostas pela escola, que, embora pública e uma das mais bem equipadas do ponto de vista de seus recursos materiais, não dispunha de material suficiente para reproduzir os textos que os professores solicitavam** (p. 179 – grifos meus).

Além dessas condições, a autora lembra que os professores também alegam falta de tempo para a atividade de leitura em sala de aula, devido à pequena carga horária de suas disciplinas e ao grande volume de conteúdos a serem trabalhados. A nosso ver, além de uma revisão dos conteúdos realmente pertinentes para viabilizar uma boa formação do educando – e ressaltamos que “conteúdos” não se restringem a conceitos teóricos, mas incluem procedimentos e atitudes – há que se considerar, ainda, o que se faz nas aulas de Língua Portuguesa, que são, ao lado das de Matemática, as mais numerosas da grade curricular da educação básica e não podem continuar priorizando aulas de gramática normativa em detrimento do trabalho com leitura e escrita.

Tal análise da autora corrobora nossa posição de que os problemas que intervêm na prática cotidiana da sala de aula não são passíveis de solução pelo simples incremento da formação teórico-metodológica dos professores. No entanto, ao citar Silva (1998, p. 70), este fator é ressaltado como uma das condições que limitam a atuação docente:

Se o quadro geral de formação de professores nestes últimos tempos pode ser qualificado de **fraco**, a sua preparação prévia para o encaminhamento da leitura na escola pode ser considerada **fraquíssima** ou simplesmente **nula**. (...) frente às lacunas teóricas, os procedimentos alternativos mais comuns para o professor são: a total dependência dos livros didáticos e suas famigeradas lições ou então a imitação ingênua dos seus antigos professores. (grifos do autor).

A nosso ver, consideramos um equívoco atribuir *apenas* a uma suposta e generalizada formação docente deficitária os problemas que nos impedem de implementar uma sistemática de ensino à altura de nossas expectativas. A própria autora enfatiza que os professores sujeitos de sua pesquisa gozam de

(...) reputação profissional elevada na comunidade, possuidores de titulação de mestre e que, inclusive, trabalham com a formação de professores em instituição de ensino superior. São professores que já construíram sua história de leitura e autoria de textos. Portanto, *são professores que estariam em condições de ensinar a ler e a escrever seus alunos* do ensino médio, ajudando-os a desenvolver, significativamente, sua condição de leitores e produtores de textos. No entanto, segundo a própria percepção e avaliação deles, seu trabalho com a leitura e a escrita não é satisfatório, por razões que ainda não foram superadas, como a questão do tempo em sala de aula, a da redução de cobrança pelo professor e outras que, talvez, eles próprios desconhecem”. (Queiroz, 2000, p. 182-183, grifo meu)

Se, pelo que afirma Queiroz no excerto anterior, fica muito complicado atribuir à formação dos sujeitos participantes da pesquisa os entraves para a inclusão de leitura e escrita como conteúdos de cada disciplina escolar, menos ainda se pode vinculá-los às condições de trabalho desses professores na instituição investigada, onde, conforme descreve Queiroz, elas são muito favoráveis: carga horária semanal de doze aulas na instituição, liberdade para os professores fixarem conteúdos, objetivos, estratégias e recursos de suas disciplinas, biblioteca bem equipada de acesso irrestrito aos alunos. O único problema verificado, como já foi mencionado, foi a suspensão no fornecimento de cópias de textos para os alunos.

Para Queiroz (2000), uma explicação plausível é a ausência de formação teórica na área específica de leitura e escrita, ausente nos currículos universitários na maioria das instituições de Ensino Superior. Os professores anseiam pela inclusão das atividades de leitura e escrita como conteúdos de seus programas de ensino, mas, na visão de Queiroz, faltam-lhes conhecimentos específicos desses conteúdos. Como professora de Língua Portuguesa que atua na educação básica pública, concordo parcialmente com a autora. Dispor desses conhecimentos, apesar de fundamental, não operacionaliza automaticamente sua aplicação em sala de aula, considerada em suas condições concretas de funcionamento. A esse respeito, lembramos as considerações de Perrenoud (2001, p. 88) ao discutir o que ele chama de mito do domínio e da racionalidade, que fecha a profissão de professor e que procura fazer crer que a situação de ensino esteja sob seu total domínio. Segundo afirma o autor:

Em parte, o saber está ligado à razão, pelo menos de forma absoluta. (...) Na vida cotidiana, usamos o saber para agir, julgar, justificar, distinguir, confundir o outro, fazer com que ele escute a razão. O saber é um recurso. A **relação com o saber** e o sentido dos saberes estão vinculados à identidade, à imagem de si mesmo, à inserção nas relações sociais e ao itinerário pessoal ou familiar (...) [grifo do autor].

Assim, não nos parece que a questão da qualidade do ensino público possa ser resolvida apenas em função de esforços para melhorar a formação docente, inicial e contínua. Há nesta afirmação, sem dúvida, o risco de se considerar que a formação teórica possa ser relegada a segundo plano; se assumimos este risco, é por considerarmos que a complexidade do fazer docente é reiteradamente camuflada numa questão de formação teórica e técnica, a despeito de o ensino ser, como lembra Perrenoud (2001, p. 89), citando outros autores,

(...) uma profissão humanista, complexa, paradoxal, impossível. **Profissão humanista** porque passa por um encontro entre dois sujeitos: (...) **Profissão paradoxal** porque a intenção de construir, de mudar o outro só pode ser bem-sucedida se ele aderir a essa intenção e transformá-la em parte de seu projeto. Isso é o que faz com que a educação seja uma **práxis**, a qual só pode ser cumprida se o outro se colocar em movimento. (...) **Profissão impossível**, por

fim, segundo Freud (Cifali, 1986; Boumard, 1992), porque as condições de seu exercício, conjugadas às resistências dos aprendizes, a condenam regularmente a não atingir seu objetivo. (grifos do autor)

#### ***4.2 Práticas de leitura nas aulas das disciplinas de Ciências, História, Geografia e Matemática: Estudo de caso de professores das séries finais do Ensino Fundamental (Soldatelli da Silva, 2005)***

Outro autor com o qual podemos dialogar é Soldatelli da Silva (2005), que investigou em sua dissertação de mestrado as práticas de leitura da linguagem verbal escrita, analisando as concepções de leitura e de escrita que permeavam os procedimentos de ensino dos professores de Ciências, Geografia, História e Matemática de uma turma de quinta série de uma escola pública de Vitória<sup>22</sup>. Mesmo admitindo que todas as disciplinas podem e devem colaborar para o desenvolvimento das habilidades de leitura, o autor lembra que

(...) após o I e II ciclos do ensino fundamental, inicia-se uma situação paradoxal. De um lado, a disciplina de Língua Portuguesa tradicionalmente ocupa-se do estudo da gramática, como metodologia para o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, enquanto os professores das demais disciplinas reclamam da dificuldade dos alunos em compreender os textos dissertativos e argumentativos que predominam nos livros didáticos, sem se sentirem responsáveis pelo desenvolvimento da habilidade dessas leituras. (2005, p. 74-75)<sup>23</sup>

Assim sendo, temos mais uma vez, como no trabalho de Queiroz (2000), a exclusão das práticas de ensino de Língua Portuguesa como objeto de reflexão, por serem consideradas pouco eficazes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, já que seu objeto de ensino e aprendizagem restringe-se tradicionalmente à gramática normativa.

Em nossa perspectiva, assumimos a proposta dos PCN's (1998, p.31 e 32), que declaram o seguinte: “(...) todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático”. O recorte das pesquisas de Queiroz (2000) e Soldatelli da Silva (2005) induz-nos a inferir que os autores entendem como legítima a ênfase das aulas de Português na gramática normativa, o que, a nosso ver, precisa ser problematizado.

Na pesquisa de Soldatelli da Silva (2005), o autor identificou a utilização recorrente de uma prática estruturalista de leitura por parte dos professores, o que, a seu ver, limita o desenvolvimento do leitor, condicionando-o a sempre tentar reproduzir o conteúdo dos textos

<sup>22</sup> Nas escolas da rede estadual de SP e de algumas redes municipais já foi implementado o Ensino Fundamental de 9 anos, de maneira que o ciclo II agora compreende o período do 6º ao 9º ano.

<sup>23</sup> O Ensino Fundamental de 8 anos era seccionado em 4 ciclos, cada um de dois anos; hoje, compreendemos o ciclo II como o período formado pelos quatro últimos anos: 5ª a 8ª séries ou 6º ao 9º ano.



escritos, ainda quando as questões são abertas. Para fundamentar esta afirmação, o autor cita Silva e Almeida (2005, p. 121):

Mesmo quando eram propostas questões abertas, cujas respostas não estavam no texto, um grande número de alunos copiava um trecho do livro sugerido por alguma palavra contida tanto no enunciado da questão quanto na do texto, mesmo que esse trecho não respondesse propriamente à questão. Ocorrências desse tipo sugerem que os alunos possuem expectativas quanto ao seu desempenho, que podem estar relacionadas a situações de controle e de cobrança que lhes são impostas ao longo de sua história escolar (Silva e Almeida<sup>24</sup>, 1998, p. 142).

Soldatelli da Silva (2005, p. 175) verificou que os professores de diferentes disciplinas envolvidos no projeto de alfabetização proposto pela pedagoga da escola para sanar dificuldades dos alunos das quintas séries adotaram práticas não corriqueiras em suas aulas, como solicitar cópias, leituras em voz alta, consultas ao dicionário, ditados e ênfase na correção ortográfica. O autor lembra que:

(...) mesmo quando os professores reconhecem a importância da leitura e da prática (sic) para a aprendizagem dos conteúdos de suas disciplinas, utilizam como argumento para não se envolverem em questões sobre o letramento a necessidade de trabalhar o conteúdo específico de sua disciplina. Acredito, no entanto, que esses argumentos escondem a questão principal: a falta de uma reflexão aprofundada sobre a linguagem, leitura e escrita, e sobre seus usos e funções nos diferentes espaços em que é utilizada. Sem essa reflexão, os professores possivelmente sentem-se inseguros, pois não sabem o que significa efetivamente ler e, portanto, também não sabem como desenvolver práticas de leitura eficazes em suas aulas.

Outro resultado constatado pelo autor diz respeito à concepção de linguagem predominante dos professores investigados, que é a de linguagem como código; a concepção de leitura predominante, por conseguinte, é a de leitura estruturalista, segundo a qual todo o sentido está dado no texto, cabendo ao leitor decodificá-lo para apreender este sentido. A característica principal das atividades de leitura consiste em propor perguntas sobre os textos lidos, de modo que a informação gráfica dessas perguntas possa ser mapeada juntamente com sua forma repetida no texto (Soldatelli da Silva, 2005).

Além disso, observou-se que os professores investigados utilizavam predominantemente um discurso de autoridade na sala de aula, na perspectiva em que Orlandi (2001) define a leitura parafrásica, cuja função unívoca consistiria na mera reprodução de um sentido supostamente dado pelo autor, o que caracteriza o ensino como transmissão de conhecimentos acabados. Como alternativa a essa leitura parafrásica, sugere-se que seja

---

<sup>24</sup> SILVA, Henrique César; ALMEIDA, Maria José. Condições de produção de leitura em aulas de física no ensino médio: um estudo de caso. In: ALMEIDA, Maria José P. M.de e SILVA, Henrique César de (Orgs.) *Linguagem, leitura e ensino de Ciências*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

trabalhada a leitura polissêmica, permeada por um discurso internamente persuasivo, cuja função dialógica implica a atribuição de sentido ao texto pelo leitor.

À luz desses resultados, Soldatelli da Silva (2005) identifica uma ausência de reflexão sobre linguagem e língua na prática dos professores investigados, mas reconhece que a missão que lhes foi atribuída pelo Projeto de Alfabetização idealizado pela coordenadora escolar era “impossível”, pois implicava o abandono de seus saberes específicos e sua transformação em “alfabetizadores”, de um dia para o outro, sem nenhuma orientação específica.

Creemos que tal orientação fez falta aos professores, mas não resolveria sozinha, assim como analisamos no trabalho de Queiroz (2000), o problema da transposição didática, que supõe a derivação de regras práticas de teorias científicas. A ênfase nos conteúdos e respectivas metodologias de ensino, ainda quando voltados especificamente para a formação do aluno leitor e produtor de textos, deve dialogar com as condições em que se efetiva o trabalho docente a fim de que se vislumbrem possibilidades mais eficazes de contornar as contingências do cotidiano. É o próprio Soldatelli da Silva (2005, p.99) que, citando Haidt (1994, p. 56), lembra que não é o conteúdo que interessa ao aluno, na maior parte das vezes, mas a pessoa que o ensina:

A escola é um local de encontros existenciais das vivências das relações humanas e da veiculação e intercâmbio de valores e princípios de vida. Se, por um lado, a matéria e o conteúdo de ensino, tão racional e cognitivamente assimilados, podem ser esquecidos, por outro, o “clima” das aulas, os fatos alegres ou tristes que nelas se sucederam, o assunto das conversas informais, as ideias expressas pelo professor e pelos colegas, a forma de agir e de se manifestar do professor, enfim, os momentos vividos juntos e os valores que foram veiculados nesse convívio (...) tende a ser lembrado pelo aluno durante o decorrer de sua vida (...). São nesses momentos de interação (...) que o domínio afetivo se une à esfera cognitiva e o aluno age de forma integral, como realmente é, como um todo.

#### ***4.3 A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do ensino fundamental (Silva, 2007)***

Maria Vitória da Silva (2007), em sua dissertação de mestrado, também se propôs a investigar como os professores das diversas disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental concebem a leitura e o seu ensino, com vistas a compreender as concepções, conhecimentos e crenças que permeiam suas práticas pedagógicas, partindo da valorização da voz desses professores. Adotando princípios da pesquisa qualitativa em educação, realizou entrevistas semiestruturadas e analisou materiais escritos, como planos de curso, roteiros de aula e atividades de cinco professores experientes das disciplinas Ciências, Geografia,

História, Matemática e Português, os quais lecionam em uma escola de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, localizada na zona rural do município de Feira de Santana, na Bahia.

Os dados coletados, após serem agrupados em cinco dimensões de análise – definição de leitura; relação escola e leitura; relação leitura e conteúdo específico; relação do aluno com a leitura; o processo de ensino e aprendizagem da leitura em diferentes disciplinas –, serviram de base para a autora concluir que os professores apresentam, nas dimensões mais conceituais, uma concepção ampla, contínua e dinâmica sobre a leitura; no entanto, no que concerne às dimensões que envolvem o aluno e a sala de aula, Silva (2007) verificou uma certa distância entre o que dizem os professores e o que a teoria propõe.

Já discutimos anteriormente que a natureza desse descompasso entre o saber conceitual e a prática dos professores repousa na consideração das situações concretas de ensino, as quais são influenciadas, por um lado, pelas condições objetivas de trabalho do professor e, por outro, pelas condições subjetivas de cada profissional, que não pode simplesmente transpor didaticamente para a prática um saber teórico do qual disponha sem se comprometer a tomar decisões cotidianamente em função dos desafios que enfrenta.

Na pesquisa de Silva (2007), entretanto, a autora percebeu, nos relatos dos professores, indícios de um movimento de busca de inovação das práticas cotidianas, na medida em que reconhecem a necessidade do trabalho coletivo, envolvendo toda a escola, em torno da aprendizagem da leitura.

A leitura desses trabalhos permitiu-nos observar, entre outros fatores, que existe certo consenso quanto à necessidade de professores de diferentes disciplinas, mesmo após o período consagrado à alfabetização dos alunos (ciclo I do Ensino Fundamental), continuarem investindo na formação das competências leitora e escritora dos alunos, não só como forma de otimizar a aprendizagem dos conteúdos específicos – pois ler e escrever são formas que utilizamos para aprender –, mas também de desenvolver e aperfeiçoar as referidas competências, necessárias e valorizadas em uma sociedade letrada e grafocêntrica como a nossa.

Nos trabalhos de Queiroz (2000) e Soldatelli da Silva (2005), não foram investigadas as práticas de professores de Língua Portuguesa, uma vez que os autores reconhecem a ineficácia de um ensino tradicionalmente focado na gramática normativa se o que se pretende é que os alunos aprendam efetivamente a ler e escrever, para além das habilidades básicas de decifrar e grafar mecanicamente os textos, que não implicam, necessariamente, um significativo investimento cognitivo na produção de sentidos.

Embora os autores considerem que a carência de conhecimentos específicos sobre os processos de leitura e escrita e seu ensino esteja na gênese desse descompasso entre o que propõe a teoria e o que se efetiva na prática – sugerindo, portanto, a necessidade de repensar e melhorar a formação dos professores –, verificamos que determinados aspectos do contexto de atuação docente muitas vezes interferem de modo decisivo no trabalho efetivamente realizado. Oportunizar situações autênticas de leitura aos alunos, por exemplo, depende da disponibilidade de material, de tempo para planejar e propor atividades que mobilizem o interesse dos alunos – o que pode ser muito complicado, tendo em vista a diversidade de valores e de motivações nem sempre associadas a uma cultura de estudo, senão de entretenimento e satisfação das necessidades imediatas que caracteriza a nossa sociedade –, de estratégias que favoreçam um mínimo de organização necessária ao andamento da aula, de relações interpessoais propícias etc. Em função disso, mesmo em condições consideradas relativamente apropriadas – como as observadas por Queiroz (2000) na escola pública onde realizou sua investigação, que dispõe de ótima estrutura física e um quadro de professores que atua inclusive no Ensino Superior –, a avaliação quanto à prática empreendida, a começar pela visão dos próprios professores que a efetivam, permanece aquém das expectativas.

No próximo capítulo, damos início à análise dos dados que constituem nosso *corpus*, a começar pelo diário de campo produzido a partir de observações realizadas ao longo de um semestre letivo, em uma escola estadual. Chamamos o referido período de “exploratório”, pois consistiu numa primeira tentativa de apreender e registrar situações, falas e reflexões vivenciadas cotidianamente na escola, com vistas a permitir, por uma imersão no contexto investigado, a constituição de um quadro por meio do qual possamos vislumbrar alguns dos inúmeros determinantes que intervêm na prática pedagógica, caracterizando a complexidade do ambiente escolar e do fazer docente.

## **PARTE III – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS**

### **CAPÍTULO 5**

---

**O APREÇO PELA COMPLEXIDADE DO/NO AMBIENTE ESCOLAR:**

**ETAPA PRELIMINAR À CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

## **CAPÍTULO 5 – O APREÇO PELA COMPLEXIDADE DO/NO AMBIENTE ESCOLAR: ETAPA PRELIMINAR À CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

O presente capítulo apresenta uma organização dos dados coletados na escola 1, estadual, por meio de procedimentos de inspiração etnográfica, focalizando algumas das contingências que intervêm no cotidiano escolar, estratégias empregadas pelos professores no sentido de amenizar ou superar condições (objetivas e subjetivas) que contribuem para estabelecer o sentimento de mal-estar docente, assim como concepções relacionadas ao ensino de leitura e escrita que emergem da complexidade que caracteriza o trabalho docente.

Desta organização, decorrente de sucessivas leituras das notas de campo registradas e ampliadas ao longo do primeiro semestre de 2006, emergiram questões que nortearam uma etapa posterior, mais sistemática, de coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de diferentes disciplinas, atuantes nessa mesma escola (esses dados serão objeto de reflexão no capítulo 6).

Os dados provenientes de observação e entrevistas informais, ao longo desse período exploratório, tiveram o mérito de fornecer material empírico com base no qual buscamos delimitar nosso objeto de estudo, inicialmente bastante amplo, de maneira a nortear a busca de respostas para questões de nossa pesquisa: Qual a natureza das dificuldades enfrentadas pelos professores ao buscarem promover a aprendizagem dos seus alunos? Que contingências relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, deliberado ou não, estão presentes no trabalho do professor da escola pública, facilitando ou dificultando os processos de ensino e aprendizagem?

Inicialmente, tínhamos um diário de campo com cerca de duzentas páginas digitadas, em função da amplitude do olhar direcionado ao campo no decorrer do período de observação. Tínhamos, por conta da pretensão de investigar a complexidade do trabalho na escola, a intenção de focalizar *todas* as condições que julgávamos intervir na qualidade do trabalho desenvolvido, com vistas a promover a aprendizagem dos alunos.

À medida que relíamos os registros e construíamos o referencial teórico, percebemos que seria inviável tomar como objeto de estudo o conjunto de todas essas condições. Estas permaneceram latentes, mas desfocadas para dar lugar à reflexão mais sistemática sobre as condições que permeiam o ensino de leitura e escrita na escola, dificultando ou favorecendo a aprendizagem dos alunos, com base no pressuposto de que o sucesso dessa aprendizagem depende, em grande medida, da formação de suas competências para ler e escrever. O diário

foi editado, com vistas a focalizar registros que subsidiassem essa reflexão, resultando numa versão de cinquenta e cinco páginas digitadas (apêndice D).

Das releituras que se seguiram a esta edição, organizamos as reflexões que compõem o presente capítulo. Estão organizadas em três grandes tópicos: contingências do trabalho cotidiano na escola; estratégias de enfrentamento adotadas pelos professores; e concepções acerca do ensino de leitura e escrita. Destacamos que os tópicos eleitos para fundamentar a constituição de categorias de análise, emergentes das entrevistas que analisaremos no capítulo 6, não pretendem ser exaustivos, mas apenas servir de alicerce para refletirmos sobre características das situações concretas de ensino.

## **5.1 Contingências do trabalho cotidiano na escola**

### **5.1.1 Fundamentação teórica inconsistente dos educadores**

Temos afirmado, ao longo deste trabalho, que existe uma ênfase no aspecto formativo dos professores como principal caminho pelo qual se acredita ser possível resolver os problemas da qualidade do ensino público, ênfase esta não proporcional aos esforços envidados pela sociedade e pelo governo na melhoria do funcionamento da escola enquanto instituição.

Tal afirmação, entretanto, não deve ser interpretada como uma subestimação do aspecto formativo do professor no conjunto das transformações necessárias para as esperadas melhorias. Os cursos de formação inicial e os programas de formação contínua certamente devem cumprir o objetivo de conferir aos profissionais por eles habilitados e formados fundamentação teórica e metodológica consistente.

O trecho a seguir é o registro de uma orientação dada pela coordenadora pedagógica em uma reunião de HTPC, a respeito de como ensinar os alunos a fazerem uma pesquisa. Essa orientação era fornecida, especialmente, aos professores que ministravam as aulas de leitura, no Ensino Fundamental, mas também era disponibilizada aos professores de Português do Ensino Médio.

[...]

A Paula [coordenadora pedagógica] distribuiu, ainda, o seguinte roteiro, apresentado como sugestão (disse que costumava usar isso com seus alunos). O roteiro não foi discutido na reunião.

---

**O que é, afinal de contas, uma pesquisa?**

**Como apresentar:**

1. **Capa do Trabalho** (com margem e desenho ou título ilustrado)

(ou uma folha em branco com margem)

2. **Contra-capa:** deve conter os seguintes dados:

- A. Nome da escola (superior da folha)
- B. Nome da matéria (superior da folha)
- C. Nome do professor (superior da folha)
- D. Título do trabalho (no meio-centralizado)
- E. Nome, nº e série do aluno (Inferior da folha)
- F. Data (Inferior da folha)

3. **Índice**

4. **Páginas do trabalho (numeradas)** - a página do índice não é numerada.

5. **Bibliografia**

Uma boa forma para começar a apresentação é a transcrição da definição da palavra principal do título.

Use livros e outros meios: dicionários, enciclopédias, atlas, bibliotecas, telefone, entrevista, jornais e revistas, locadoras de vídeo, centros culturais, internet (Trabalho feito manuscrito), fotos, computador (digitar).

6. **Conclusão pessoal:** (sua opinião - o que aprendeu sobre o trabalho e a relação com outros fatos da matéria)

---

Apêndice D

Chama a atenção, num primeiro momento, que a pergunta inicial “O que é, afinal de contas, uma pesquisa?”, não é respondida ao longo do roteiro, assim como também não são apresentados procedimentos ou fontes para se buscar uma resposta à questão. Seguem indicações que dizem respeito à apresentação do trabalho, como produto acabado, e não referentes à pesquisa como processo que envolve várias etapas e cujos resultados devem ser sistematizados em algum tipo de trabalho formal (monografia, relatório, artigo, exposição etc.).

Dessa forma, o roteiro descreve as informações que devem constar na capa, na contracapa e os tópicos que devem estruturar o trabalho: índice, páginas numeradas do trabalho (para se referir ao que seria o corpo do texto, propriamente dito), bibliografia e conclusão pessoal. Note-se que o item “conclusão pessoal” é sugerido como o sexto item, após a bibliografia. Tratar-se-ia, no caso, da única parte do trabalho efetivamente a ser redigida pelo aluno, já que este deveria, nesta parte, expor sua opinião a respeito do que “aprendeu sobre o trabalho e a relação com outros fatos da matéria”.

Ao indicar as fontes para consulta, o roteiro sugere o uso de “livros, dicionários, enciclopédias, atlas, bibliotecas, telefone, entrevista, jornais e revistas, locadoras de vídeo, centros culturais, internet (trabalho feito manuscrito), fotos, computador (digitar)”. Este



trecho indicia uma preocupação bastante comum entre os professores, referente à estratégia, frequentemente empregada por alunos que têm acesso à Internet, de buscarem assuntos e mandarem imprimir algumas páginas do resultado da busca, sem nenhum critério aparente de seleção, entregando aos professores “trabalhos” que sequer foram lidos. Em muitos desses trabalhos, consta inclusive, no rodapé das folhas, o site do qual a matéria foi retirada. O que interessa destacar, no momento, é que alguns professores acreditam ser possível boicotar o recurso a essa estratégia determinando que os trabalhos sejam manuscritos ou, quando se permite o uso do computador, exigindo que o trabalho seja digitado pelo aluno. Não se considera que, de uma ou outra forma, os alunos estarão apenas copiando textos, sem necessariamente empreender nenhuma reflexão sobre eles e, em muitos casos, não chegam sequer a compreendê-los.

Por outro lado, com a cópia, imagina-se poder obrigar os alunos, pelo menos, a ler os materiais resultantes da busca na Internet. A autoria, entendida como a elaboração do texto pelo próprio aluno, a partir de leituras e reflexões, só chega a ser prevista na parte final do trabalho, quando se indica a necessidade de um tópico chamado “conclusão pessoal”, no qual o aluno deve registrar sua opinião, “o que aprendeu sobre o trabalho e a relação com outros fatos da matéria”.

Dessa forma, podemos observar conceitos de pesquisa e de autoria bem típicos de uma questionável cultura escolar. “Pesquisa” é um “trabalho” escrito, no qual o aluno copia trechos sobre determinado tema especificado pelo professor, em fontes que este pode ou não indicar. A “autoria” de um trabalho escolar pode ser comprovada, por seu turno, no reconhecimento, pelo professor, de que o texto está grafado com a letra do aluno, não importando se este foi ou não produzido, redigido pelo aluno. Evidentemente os professores não são ingênuos e sabem da possibilidade de que as chamadas “pesquisas” sejam cópias, mas são consideradas legítimas, até certo ponto, se o aluno procurou o livro, revista ou qualquer outra fonte, até mesmo Internet, localizou o tema solicitado e transcreveu passagens sobre a matéria.

É no sentido de rever e questionar concepções teóricas e metodológicas ultrapassadas que um bom programa formativo pode dar a sua contribuição, não como garantia de transformação radical das práticas docentes, mas como condição que viabilize a busca por procedimentos de ensino potencialmente mais eficazes. Uma vez que os professores compreendam melhor a natureza das habilidades mobilizadas na leitura significativa e na produção de textos com autoria, propostas que impliquem apenas decodificar e copiar textos podem ser substituídas por outras que demandem a utilização de habilidades mais complexas.

### 5.1.2 Precariedade das condições materiais de trabalho

Em determinadas ocasiões, algumas estratégias podem ser adotadas pelos professores em função da necessidade de contornar carências materiais. Um dos registros aponta, por exemplo, a opção da professora em ditar um texto para que os alunos de um segundo ano do Ensino Médio registrassem no caderno, mesmo não apreciando esse tipo de estratégia didática, em virtude de não dispor de cópias que pudessem ser distribuídas e também pela falta de uma lousa em condições de uso no início do ano letivo.

(...) A lousa estava um horror, apenas uma tinta passada sobre a parede. Propus ditar o texto, alguns alunos não gostaram. Ditei. Cumpre esclarecer que essa prática de ditado, principalmente de texto, era uma coisa que eu ainda não tinha feito como professora no Estado. Eu não tinha livros ou xerox para distribuir, e o estado da lousa realmente me desanimou, determinando minha opção por ditar o texto. [Apêndice D]

Uma alternativa ao ditado seria a simples leitura feita pela professora, em voz alta. O registro do texto no caderno, entretanto, muitas vezes cumpre o objetivo de conferir à aula um status de formalidade, como se pretendesse informar aos alunos “isto é lição, não é só para passar o tempo”, já que aulas dialogadas ou ministradas exclusivamente por via da oralidade muitas vezes não são vistas como “aulas de fato”, pela ausência de “lição” no caderno.

A precariedade de algumas condições materiais por vezes é apontada pelos professores como determinante do engessamento das práticas docentes. Em uma reunião de planejamento, no início do ano letivo, a professora Beatriz, de Português, após mostrar-se extremamente insatisfeita com o que denominou “muita teoria e na prática nada” – referindo-se à proposta da coordenadora pedagógica de os professores discutirem, com base nos resultados do SARESP, que projetos seriam trabalhados no decorrer do ano para melhorar as capacidades de leitura e escrita dos alunos –, alegou, dirigindo-se ao diretor, que nunca conseguira usar a sala de informática, numa alusão a uma suposta ou real impossibilidade de reinventar práticas, trabalhando de formas diferentes e inovadoras em relação aos anos anteriores:

Beatriz: “Mas diretor, a gente nunca conseguiu de fato usar a sala de informática, falta papel, tinta, a bolinha do mouse, educação dos usuários para manter bem os equipamentos...”

Diretor: “Eu tentei tomar várias providências para viabilizar o uso da sala de informática, nós tínhamos monitores que foram treinados para isso, mas não atendiam às orientações. Aí existe a prioridade da Escola da Juventude, que no final da semana tem que funcionar... o que a gente faz?”

Até quando vão assistir a filmes os alunos danificam os computadores [a sala de vídeo e a sala de informática são a mesma]. A sala acaba tendo que ficar fechada e a gente sempre correndo atrás do prejuízo". Continua: "Não sei como, a nossa escola foi escolhida a 3ª melhor da diretoria de ensino em relação à escola da família. Se vocês vêm aqui no final de semana, tem pouca coisa, aí eu fico pensando que nas outras escolas não deve ter nada". [Apêndice D]

A queixa da professora tem fundamento na medida em que circula na escola, no discurso acadêmico e nos discursos oficiais uma cobrança enfaticamente dirigida aos professores no sentido de que atualizem e inovem suas práticas, lançando mão de recursos midiáticos e tecnológicos que potencializem o sucesso de aprendizagem dos alunos. Por essa perspectiva, uma vez que em todos os anos são diagnosticadas as dificuldades que os alunos apresentam nos exames institucionais e ano após ano tais dificuldades parecem ser as mesmas, os professores sentem-se pressionados a utilizar recursos com os quais, por um lado, não estão acostumados a trabalhar, e, por outro, não são tão acessíveis quanto poderia parecer que são pelo simples fato de existirem na escola.

Transformações mais profundas na organização do currículo e do tempo escolar seriam potencialmente mais eficazes no sentido de alterar a prática tradicional fundada na relação entre um professor que “ensina” e um grupo de alunos que “aprende”, pois a simples utilização de um recurso tecnológico, como o computador, não garante mudanças substanciais nas práticas pedagógicas. A título de exemplo, podemos mencionar situações presenciadas na escola, em que os alunos digitam temas em sites de busca na Internet, posicionam seus cadernos ou folhas de almanaque ao lado do teclado e se põem a copiar de modo automático e mecânico, atendendo à exigência de alguns professores que, para se certificarem de que os alunos são os “autores” dos trabalhos que entregam, determinam que estes sejam manuscritos, sem nenhuma outra orientação que demande do aluno refletir e posicionar-se diante do tema sugerido.

Assim, há que se disponibilizar condições materiais apropriadas que viabilizem um bom trabalho a ser empreendido por professores e alunos, mas estas abrangem uma extensa gama de recursos e não garantem, sozinhas, que as práticas sejam radicalmente transformadas.

### **5.1.3 Ausência de biblioteca e bibliotecário**

Quando se adota na escola o projeto de direcionar esforços para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos, com vistas a favorecer o sucesso de sua aprendizagem em todas as disciplinas, não podemos deixar de pensar no papel fundamental de

uma biblioteca organizada e funcional, acessível e frequentada por alunos e professores interessados em pesquisa, estudo, entretenimento. Por esta razão, apesar de a biblioteca fazer parte dos recursos materiais que a escola deve disponibilizar para seus usuários, tratamos desse assunto neste tópico específico, devido à sua peculiar importância.

Uma das primeiras reuniões de HTPC no ano de 2006 apresentou como tema para discussão a necessidade de orientar adequadamente os alunos a pesquisarem livros na biblioteca. No entanto, a discussão logo se desviou do aspecto metodológico propriamente dito, devido a uma contingência que desprovia de qualquer sentido discutir como orientar os alunos a usarem a biblioteca: esta praticamente não existia, conforme se pode observar no registro que segue:

Começamos discutindo como orientar os alunos a buscarem livros na "biblioteca". Comentou-se que a biblioteca está muito desorganizada, não conta com a colaboração de um organizador (não há uma pessoa responsável pela biblioteca), como orientar os alunos a fazer pesquisas? A coordenadora disse que tentaria conseguir um voluntário. Uma professora sugeriu que fosse um aluno. O assunto ficou em aberto.

Nota: Coloquei "biblioteca" entre aspas porque na verdade o que temos é uma pequena sala, no mesmo corredor em que ficam as salas dos professores, coordenação e direção, com algumas prateleiras muito próximas e espaço suficiente para apenas uma mesa redonda, pequena, com pouco espaço para circulação. O mais comum é que a sala fique trancada, mesmo porque não existe uma catalogação sistemática dos livros do acervo, ainda que empréstimos sejam realizados e registrados, a mão, em um caderno comum, pelo qual ninguém se responsabiliza, posto que as devoluções não são sistematicamente cobradas. De fato, nos últimos meses a biblioteca tem ficado aberta no período da tarde, e um aluno do 1º A, voluntário, tem tomado conta da sala, procurando organizar os livros com orientação da coordenadora e registrando as retiradas. Esse aluno, o H..., é muito educado e prestativo, mas tem sérias dificuldades para ler e escrever. Esse pequeno espaço da biblioteca ainda é usado como local para reuniões de alunos do grêmio - cuja eleição foi este ano - e para outros projetos ligados à alfabetização, períodos em que fica restrito o seu acesso. [Apêndice D]

O registro evidencia, além das condições físicas precárias da "biblioteca", a ausência de um bibliotecário ou professor com formação consistente em leitura para organizar o acervo, planejar atividades que mobilizem o uso da biblioteca, orientar os usuários etc. Nesse contexto, tais condições certamente se constituem em entraves ao desenvolvimento de uma cultura da leitura organizada em torno da biblioteca como eixo articulador.

Ao invés de viabilizar e incentivar a frequência dos alunos à biblioteca, que deveria, para tanto, estar melhor equipada e organizada, as orientações fornecidas pela coordenadora eram no sentido de restringir o seu acesso, conforme se pode notar no registro a seguir:

Coordenadora: "Avisem para os alunos que o acesso à biblioteca é fora do horário da aula e, de preferência, forneçam um roteiro para facilitar a pesquisa do aluno" - Entendi por roteiro, fornecer o nome do livro a ser consultado ou retirado. [Apêndice D]

Tal orientação foi dada no decorrer de uma reunião de planejamento. Embora a situação ideal fosse o acesso irrestrito dos alunos à biblioteca, naturalmente com regras de funcionamento que operacionalizassem esse uso – a aula de leitura prevista semanalmente na grade curricular, por exemplo, poderia ser ministrada na biblioteca, se houvesse espaço para tanto –, o que ocorria, de fato, eram ações que restringiam e dificultavam esse acesso, pois poucos alunos retornariam ou permaneceriam na escola, além de seu horário, sem nenhum projeto efetivo que incentivasse e promovesse o desenvolvimento desse hábito por parte dos alunos. Além disso, permeia a orientação da coordenadora uma concepção meramente instrumental da biblioteca, como se os alunos só devessem ou precisassem frequentá-la a fim de encontrar algum livro – de preferência, previamente indicado pelo professor – para fazer algum trabalho.

#### **5.1.4 Decisões individuais em detrimento de discussões coletivas: seleção do livro didático**

A seleção do livro didático deveria ser realizada após discussão e reflexão coletiva dos professores que ministram cada disciplina na unidade escolar, os quais, para tanto, deveriam ter acesso a um guia de resenhas críticas disponibilizado pelo MEC e a exemplares das coleções de livros fornecidos pelas editoras. Em 2005 (ano que antecedeu o início da pesquisa), entretanto, havia apenas duas professoras efetivas de Língua Portuguesa na escola 1, uma atuante no Ensino Fundamental e outra atuante no Ensino Médio. Havia também duas professoras não efetivas que, ao que parece, não foram consultadas quanto à escolha do livro (por não serem efetivas, nada garantiria que elas permanecessem na escola no ano seguinte). Não foi realizada nenhuma reunião formal para tal estudo. As editoras disponibilizaram exemplares das coleções para os professores, mas o guia do MEC não foi objeto de discussão (não foi sequer fornecido). Como professora que atuava no Ensino Médio, fui incumbida de fazer a escolha do livro didático para este nível de ensino, com a anuência da outra professora efetiva de Língua Portuguesa, que preferiu não intervir (com maior pontuação que a minha, esta professora tinha a vantagem de escolher as séries com as quais preferia trabalhar – Ensino Fundamental –, na atribuição anual de aulas).

### 5.1.5 Descompasso entre aspirações/expectativas e realizações

Um dos fatores que certamente mais contribuem para o sentimento de mal-estar de muitos professores é a sensação de trabalharem por metas sempre distantes daquilo que conseguem de fato realizar. Uma das prováveis causas desse descompasso é a distância que programas formativos instauram entre o ideal e o real, possivelmente por manterem-se, a despeito de incessantes e vertiginosas discussões de natureza teórica a respeito de como melhorar a formação do educador e a qualidade do ensino, sempre um tanto distantes das situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

Creio que o que provoca o desânimo do professor Lucas é um certo inconformismo com a situação da escola, dos professores, dos alunos. Suas falas frequentemente testemunham uma frustração em seu trabalho como professor, como se aspirasse muito a alguma meta que não consegue realizar ou acredita impossível de ser realizada no contexto atual. [Apêndice D]

Em uma reunião de planejamento, no início do ano letivo de 2006, a coordenadora pedagógica propôs um debate acerca dos projetos trabalhados no ano anterior que deveriam ou não ter continuidade em função dos resultados apresentados pelos alunos nas avaliações do SARESP. Mesmo sem uma análise suficientemente compreensiva dos resultados a que tivemos acesso por meio de inúmeras planilhas, partimos da consideração de que os alunos precisavam melhorar suas competências leitora e escritora. Com base nessa proposição, com a qual aparentemente estavam todos de acordo, surgiu o seguinte comentário de uma professora de Português:

Beatriz (professora de Língua Portuguesa): "Mas o que vamos fazer de novo? O que a gente pode trabalhar para melhorar isso, além do que já temos feito? Todo ano nós diagnosticamos o mesmo problema". Continua: "Todo o trabalho que eu faço não aparece como resultado nas provas que avaliam o desempenho dos alunos no SARESP".

Lucas: "Eu também me sinto assim, mas o momento de discutirmos é aqui, como vamos trabalhar de forma complementar, um professor reforçando e complementando o trabalho do outro?"

O professor fez uma sugestão, dando um exemplo: "Um projeto que trabalhe a televisão, cada professor trabalhando a sua área de conhecimento, trabalhando as relações com outras áreas, mas com o mesmo objetivo".

Os professores estão agitados. Muitos falam ao mesmo tempo. [Apêndice D]

Parece-nos que quaisquer resultados avaliados em provas institucionais, como é o caso do SARESP para as escolas estaduais paulistas, apontam sempre para uma necessidade de

melhorar as competências leitora e escritora dos alunos. No entanto, as diversas habilidades que compõem essas competências não chegam a ser, de fato, objeto de estudo sistemático, pois não são claramente discriminadas nas reflexões coletivas dos professores. Assim, para melhorar essas capacidades dos alunos, os professores se empenham em fazer o melhor que conseguem, mas sem notar grandes diferenças, seja no trabalho que realizam, seja nos resultados de aprendizagem dos alunos, diagnosticados nos exames, ano após ano.

Embora, evidentemente, haja expectativas da parte dos envolvidos no sentido de que ações práticas sejam implementadas na e pela escola com vistas a melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, entendidos, nesse contexto, como consolidação das capacidades básicas para ler e escrever (conforme concepções que assumimos no capítulo 2), é quase inevitável que algumas reflexões empreendidas por professores, coordenação e direção, em reuniões, revistam-se de uma formalidade burocrática que faz alguns duvidarem do propósito de estarem reunidos discutindo determinados assuntos, como se o resultado se convertesse sempre em meros exercícios retóricos:

Lucas: "Eu sugiro que todos nós, ao entregarmos nossos planos de aula no dia 20/03, tenhamos em mente que etapas vamos desenvolver, como vamos viabilizar concretamente nosso projeto, que seja o da Água, por exemplo".

Beatriz: "O que me enjoa é muita teoria e na prática nada. E o coletivo na realidade também não existe. É sempre esse blá blá blá, mas sempre surge algum entrave, seja na sala de aula ou na escola..."

A questão sobre a qual estamos tentando chegar a um acordo é quantos e quais projetos vamos trabalhar.

Diretor: "Na verdade, o que eles querem é papelada, burocracia, relatório (referindo-se à DE - Diretoria de Ensino), resultado prático mesmo não é a preocupação deles, se os alunos estão aprendendo ou se educando. O que eles lá de cima querem é relatório, papel, dados, pra mostrar pra alguém, sei lá para quem, por isso a gente acaba entrando nesse esquema". [Apêndice D]

Trata-se de uma constatação preocupante, que ratifica a hipótese de uma cisão entre níveis hierarquicamente considerados: "eles lá de cima" (dirigentes, supervisores, governantes) *versus* "nós" (os que trabalham efetivamente na escola – direção, coordenação, corpo docente e discente). Apesar de não ser objeto de nosso estudo, somos levados a questionar se haverá de fato uma intenção deliberada de maquiar a realidade (alunos que não aprendem como deveriam, professores que trabalham em condições precárias, gestores pressionados por exigências burocráticas e desvinculadas de ações efetivas de melhoria da

qualidade do ensino), a fim de torná-la apreciável por meio de dados positivamente documentados.

Outra forma assumida por esse descompasso entre expectativas e realizações é a distância instaurada entre o teor das discussões empreendidas pelos professores e equipe pedagógica e o teor das práticas efetivas, o que nos faz lembrar o título de um famoso artigo de António Nóvoa, “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas” (1999). Referimo-nos, no caso, à constatação de que muito do que ocorre em nível de estudos teóricos, elaboração de projetos e planejamento de ensino, na escola, frequentemente não ecoa nas situações concretas de sala de aula. A título de exemplo, apresentamos um registro em que todo o procedimento utilizado para identificar as habilidades de leitura nas quais os alunos apresentaram pior aproveitamento nas avaliações do SARESP, a fim de que pudéssemos contemplá-las nos projetos e planos de ensino do ano corrente, mostrou-se inócuo do ponto de vista prático:

Ao chegar na sala de reuniões, os professores estavam divididos em dois grupos: um para analisar as provas do SARESP de matemática e outro para analisar as provas do SARESP de leitura (questões objetivas). Havia exemplares das provas para serem analisados e a coordenadora distribuiu planilhas que especificavam as habilidades focalizadas em cada questão e as porcentagens de acertos dos alunos. Tínhamos de marcar as questões em que os alunos tiveram porcentagem de acerto abaixo de 50% e discriminar as habilidades menos dominadas, a fim de as trabalharmos melhor no decorrer do ano. Tudo isso para que as dificuldades dos alunos, diagnosticadas por meio do SARESP, fossem contempladas em nosso planejamento.

Aos poucos, o clima foi ficando descontraído e os assuntos diversificados. A coordenadora não estava mais na sala e nossa tarefa era muito simples, não exigindo concentração ou reflexão mais aprofundada. Não conseguimos elaborar nossos planos de ensino coletivamente - essa é uma tarefa que os professores preferem fazer sozinhos, pois **o procedimento mais adotado para isso é copiar ou fazer pequenas adaptações no plano de ensino do ano anterior.** [Apêndice D]

Não chegamos a empreender uma análise detalhada dos planos de ensino entregues à coordenadora no ano de 2006, mas tivemos acesso aos de Língua Portuguesa e sua característica principal é discriminar conteúdos gramaticais, definidos em função da série escolar e não em função das referidas habilidades de leitura diagnosticadas no planejamento como carentes de um trabalho mais sistemático para melhoria da competência leitora dos alunos. Certamente são previstas atividades de leitura e de produção de textos, mas estas são apresentadas de forma genérica. Há, desse modo, uma espécie de “engessamento” dos conteúdos previstos para cada ano escolar, normalmente semelhante à sequência de conteúdos definidos nos livros didáticos mais tradicionais.



O universo micro da sala de aula, por seu turno, é o espaço onde, teoricamente, o professor poderia subverter essa lógica do “falar uma coisa e fazer outra”, mas, ao contrário, é o principal cenário de discrepâncias entre o que o professor gostaria de fazer e o que faz de fato, pois suas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos são, via de regra, normalmente superiores ao que os alunos demonstram ter aprendido. Nesse contexto, em que as práticas são repletas de contradições e passíveis de múltiplos significados, muitas vezes o professor empreende ações que ele mesmo questiona, pois sua prática não é uma aplicação automática de conhecimentos teóricos, mas resultado de inúmeras decisões referentes não somente ao que e como ensinar, mas também ao modo de se relacionar com os alunos, às estratégias que utiliza ou não para manter a disciplina, para construir uma imagem de si mesmo compatível com o que imagina ser seu papel, entre outros fatores.

Agora estou no 2º colegial. Faço uma breve retomada do que discutimos na última aula e, como os alunos apenas começaram a fazer o estudo do texto que lemos (conto “A carteira”, de Machado de Assis, que se encontra no livro didático da turma), proponho que continuem a atividade. Enquanto lia o texto com os alunos, oralmente, ia fazendo várias pausas para comentar o drama vivenciado pelo personagem e ia auxiliando a turma a “amarrar” as partes do texto, num esforço de contribuir para a sua compreensão. Como já trabalhei com esta turma no ano passado, sei que muitos deles têm grandes dificuldades para compreender o que leem. Agora me pergunto: é um texto literário, de relativa complexidade, afinal é um conto de Machado de Assis; estamos no pilar da magia, em que o foco deveria ser a fruição estética, o prazer... imagino os alunos sentados em círculo, ou em dois grupos, conversando e trocando impressões sobre a leitura. Ao invés disso, eles estão respondendo questões que focalizam os elementos constitutivos da narrativa: narrador, personagens, enredo, espaço, tempo. São questões pertinentes e importantes, mas será essa a abordagem mais apropriada? [Apêndice D]

A distância que se instaura entre o discurso e as ações também se reflete numa espécie de burocratização da prática pedagógica, que acaba provocando uma cisão, no trabalho do professor, entre a parte documentada – nos diários de classe, nos projetos, nos planos de ensino – e a parte implementada – o trabalho efetivamente realizado com os alunos.

Lucas: “A escola debate muita coisa, muito assunto, a escola tem que debater o racismo, o cigarro, debate tanta coisa e se perde, não faz nada, a gente não consegue fazer o aluno nem ler e escrever direito, fica com esse monte de projeto só pra colocar no papel e eu não vejo no que isso pode melhorar a aprendizagem. Na escola particular não tem isso de um monte de projetos, se tem é fora do horário de aula, porque a escola tem estrutura, recursos, mas o foco mesmo é a aprendizagem do aluno. Esse monte de papel que só serve pra encher pasta e as coisas que estão lá nem são projeto, são desenhos, redações de alunos, isso é projeto? Esses passeios também, é melhor assumir logo que é passeio, diversão, do que ficar disfarçando de projeto (...) Que nem outro dia eu estava no centro e vi uma professora com uma turma de alunos, coletando palavras que estavam escritas erradas nos anúncios. O que eu vi foi uma curtição, todo mundo se

divertindo, andando abraçados, rindo. No papel deve estar um projeto maravilhoso, dizendo que os alunos fizeram visitação ao comércio local e coletaram palavras com ortografia fora do padrão, refletindo sobre a língua etc. (...) Projeto mesmo   trabalhoso, dá muito trabalho". [Apêndice D]

Logo, embora o cotidiano da sala de aula possa ser caracterizado, de maneira geral, como rotineiro e conservador, há uma demanda por documenta o que comprove a diversidade de estratégias empreendidas no sentido de desenvolver competências e potencialidades dos alunos, ainda que, no fim, o resultado pareça ir justamente na contramão dos objetivos declarados, devido a uma dispersão e falta de clareza quanto às prioridades de aprendizagem dos alunos. Não é por acaso que muitos professores afirmam não gostar de trabalhar projetos, alegando que precisam parar de trabalhar seus conteúdos para dar conta de atender a demandas que viriam de fora.

### 5.1.6 Rejei o dos alunos às atividades de leitura

Quando questionados, a maioria dos alunos declara não gostar de Língua Portuguesa, associando-a, provavelmente, à "disciplina",   "matéria" Língua Portuguesa, que também confundem com leitura.

(...) comentei um pouco sobre as capacidades básicas de ler e escrever com clareza... poucos alunos manifestaram gostar de leitura, a maioria diz que não gosta de Língua Portuguesa. [Apêndice D]

Essa aversão um tanto generalizada às atividades de leitura estende-se às disciplinas que demandam com certa frequência a leitura de textos didáticos e aferi o da aprendizagem por meio da escrita. Isto se constitui em séria contingência a ser superada pelos professores preocupados em formar alunos leitores, pois o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande medida, do engajamento dos estudantes nas atividades propostas, o que implica motivá-los e convencê-los da necessidade de se tornarem leitores aut nomos, a despeito da grande variedade de meios disponíveis na sociedade atual para ter acesso a informa es, mostrando-lhes vantagens que o domínio da leitura pode trazer às suas vidas, para além de objetivos meramente escolares.

### 5.1.7 Mau desempenho dos alunos decorrente da falta de compreensão das comandas das atividades

Esta contingência encerra, na verdade, o pressuposto que temos adotado no decorrer de nossa pesquisa a respeito da necessidade de os alunos se tornarem leitores competentes com vistas a otimizarem sua aprendizagem em todas as disciplinas. Ocorre que, em muitas situações da sala de aula, podem ocorrer falhas na comunicação entre alunos e professores, inviabilizando o entendimento dos alunos. Tais falhas são verificáveis tanto nas interações orais, quando, em momentos de “explicação da matéria” ou de orientações quanto aos procedimentos para realizar atividades, os professores acreditam estar sendo claros, mas os alunos não os compreendem, quanto nas interações escritas, quando as comandas das atividades não são compreendidas e resultam em mau desempenho dos alunos.

Para sermos mais claros na demonstração da sutileza por vezes implicada em situações como essas, observemos os registros a seguir:

Enquanto eu fazia estas anotações, ouvia o C... [aluno de primeiro ano do Ensino Médio] comentar baixinho (ele estava perto de mim): “como tem palavra difícil nessa prova”. Perguntou-me o que era “monótono”, “contraditório”. Pedi-lhe que procurasse entender pelo contexto. Ouvi-o, um pouco depois, novamente resmungando que não se lembrava de tudo, que havia palavras difíceis. Ao final, foi o penúltimo aluno a entregar a prova e classificou-a como “média” (quanto à dificuldade). O D..., que tem muitas dificuldades, disse “Eu coloquei ‘médio’, mas achei difícil”. [Apêndice D]

Os alunos estão fazendo a prova de leitura do SARESP que estou reaplicando exatamente igual à que eles fizeram em novembro do ano passado. A A... veio me perguntar o que é “expressão desqualificadora”, que ela precisa identificar numa das alternativas. Como já tinha combinado que não responderia questões sobre a prova durante a sua realização, limitei-me a pedir que refletisse sobre a palavra e que a comparasse com sua oposta: “Não posso te responder, mas pense em qualificadora e desqualificadora, no que diferem?” - Isso eu disse supondo que sua dúvida fosse quanto a essa palavra, mas ela me perguntou o que é uma “expressão desqualificadora”. Achei o fato digno de nota porque fico refletindo sobre o tipo de dificuldade que o aluno apresenta. Se ela errasse ou até acertasse por sorte uma questão como esta, eu não imaginaria que sua dúvida seria esta. Fico refletindo sobre quantas vezes, quando penso estar sendo o mais clara possível, ao explicar alguma coisa, estou sendo absolutamente ininteligível para tantos alunos. Ainda mais quando se trata de uma turma como essa, que via de regra dificilmente faz perguntas, principalmente durante as explicações. Mas as dúvidas aparecem quando estão fazendo as atividades. Preciso estar mais atenta quanto ao tipo de dúvidas que eles apresentam. [Apêndice D]

Situações como essas fazem os professores associarem as dificuldades de leitura dos alunos estritamente a limitações em seu vocabulário, já que, quase sempre, quando

questionam algo a respeito de um texto ou atividade, os alunos perguntam o que significa determinada palavra ou expressão. Daí a prática comum a muitos professores de “simplificarem” o vocabulário, sempre que podem, traduzindo para uma linguagem que julgam mais acessível aos alunos as orientações e explicações.

Há quem argumente que essa “simplificação da linguagem” não ajuda os alunos a melhorarem seu grau de compreensão dos textos, pois ficam sempre à espera de que alguém “ traduza ” ou produza os significados que eles mesmos deveriam construir no processo de leitura. Uma alternativa a essa intervenção mais direta dos professores é induzir os alunos a fazerem associações que lhes permitam inferir os significados a partir de seus conhecimentos prévios e dos contextos nos quais aparecem as palavras ou expressões geradoras de dúvidas. Assim, a depender do tipo de avaliação que se faça dessa prática de simplificar a linguagem – trata-se, no caso, de uma intenção deliberada do professor, o que não significa, necessariamente, que o aluno considere mais “simples” ou “fácil de entender” determinada maneira de o professor se expressar oralmente ou por escrito – o professor pode ser acusado de subestimar a capacidade do aluno, ou simplesmente pode estar preocupado em respeitar as características que permeiam o seu grau de compreensão cognitiva. Para tornar essa representação mais complexa, podemos considerar, simultaneamente, a legitimidade dessa prática pedagógica, assim como o risco de subestimação da capacidade de compreensão do aluno.

No mais, quando um professor propõe a leitura de um texto e dirige perguntas aos alunos com o objetivo de averiguar sua compreensão, ele pode, com muita frequência, estar gerando mais dúvidas a partir das questões e atividades do que as que poderiam surgir naturalmente a partir da leitura do texto. Não sabemos, nesses casos, se o aluno não compreendeu o texto ou se não compreendeu o que o professor ou o livro está questionando a respeito do texto. São muitos níveis de linguagem sobrepostos com os quais é preciso trabalhar. Além disso, não há evidências suficientes de que a modalidade oral de expressão seja potencialmente mais eficaz no sentido de favorecer a compreensão dos alunos do que a modalidade escrita, ou vice-versa. Há muitos alunos para os quais ler orientações não surte o mesmo efeito de ouvi-las, explicadas pelo professor; outros, no entanto, ouvindo tais explicações, permanecerão com dúvidas, que podem ou não ser esclarecidas pela leitura de procedimentos claramente redigidos.

No trecho do diário de campo que transcrevemos a seguir, há registro do constrangimento de um aluno ao admitir que não compreende nada do que diz a professora:

(...) Falei muito de respeito às diferenças, de discriminação como algo negativo, que ofende e desrespeita o direito das pessoas falarem e se manifestarem, e que isso se manifesta muito na língua. Enfim, foi uma longa discussão. Ao terminar a aula, os alunos saíram para o intervalo. Desejei-lhes bom final de semana e bom feriado, o que eles me retribuíram. O R... disse: "Adorei a aula de hoje, professora". Eu disse: "Que bom". Logo no início da aula, entretanto, o P..., um aluno que tem muita dificuldade, veio à minha mesa com o livro na mão e disse com um ar visivelmente constrangido que não entendia nada do que eu falava. Eu lhe pedi que se sentasse mais à frente, para que tivesse mais oportunidade de me expor as suas dúvidas quando precisasse de ajuda, já que ele dizia ter vergonha de perguntar por causa dos colegas. [Apêndice D]

Segundo a fala desse aluno, outro fator que contribui para prejudicar a comunicação entre alunos e professores, além dos diferentes níveis de linguagem empregados, tanto na modalidade oral quanto na escrita, remete a aspectos do clima relacional na sala de aula, pois são comuns a alunos adolescentes atitudes de críticas severas dirigidas uns aos outros, pelos motivos mais banais. Dessa forma, o medo de se sentirem ridicularizados muitas vezes os induz a se calarem, mesmo sob pena de permanecerem totalmente alheios ao que se passa na sala de aula em termos de objetos de estudo. Talvez por isso, nos momentos de explicação dirigida ao grupo, poucos alunos manifestem suas dúvidas, embora as explicitem aos professores de modo reservado, preservando-se da exposição aos colegas.

## **5.2 Estratégias de enfrentamento adotadas pelos professores**

### **5.2.1 Busca por atender a supostas ou reais expectativas dos alunos**

Considerando o conhecimento tácito acerca da resistência dos alunos às aulas de Língua Portuguesa e atividades que envolvam leitura e escrita, de modo geral, procura-se, sempre que possível, como forma de vencer essa resistência, selecionar textos cujas temáticas sejam presumidamente interessantes para os jovens. É um jogo de "adivinhações", já que, por mais que se conheça ou se procure conhecer os alunos, não há uma relação unívoca entre as expectativas de professores e alunos sequer quanto ao que se possa considerar um texto ou atividade interessante, já que o que intervêm nessa avaliação são fatores subjetivos.

Entrei no 2º colegial A. Só não conheço duas alunas. A sala agrupou alunos dos dois primeiros - A e B -, para os quais lecionei no ano passado. Somos conhecidos. Apresentei o livro que adotaremos e iniciei as atividades propondo um trabalho com o texto "Sexa", de Luís Fernando Veríssimo. Eu queria começar com um texto fácil e divertido, propondo alguma coisa para verificar a compreensão dos alunos. [Apêndice D]

Ocorre que, frequentemente, textos ou atividades julgadas interessantes pelo professor, considerando sua expectativa em mobilizar o interesse dos alunos, podem não surtir o efeito esperado, já que o conceito de “interessante” é variável em função de fatores pessoais. Presume-se, normalmente, que se os meninos gostam de futebol, manifestarão interesse em ler ou em escrever a respeito do assunto, o que nem sempre corresponde à realidade.

Inúmeros outros exemplos poderiam ser dados, não só em relação aos temas abordados nos textos, que, dependendo da disciplina, nem podem ser tão especificamente direcionados a assuntos pelos quais os alunos se interessam. Os professores também buscam, na medida do possível, comportar-se segundo o que imaginam ser esperado deles por parte dos alunos, com mais ou menos rigor e autoridade, com mais ou menos abertura para tratar de assuntos que, às vezes, extrapolam o universo da área de conhecimento, com mais ou menos humor etc. Conquistar o respeito e a simpatia dos alunos, condição frequentemente necessária à viabilização do trabalho do professor, implica muitas e variadas estratégias e não há receita ou manual que dê conta de descrevê-las.

### **5.2.2 Criar vínculos afetivos com os alunos para viabilizar boas relações interpessoais**

A criação de vínculos afetivos, conforme mencionamos no tópico anterior, emerge como uma das estratégias mais promissoras no sentido de estabelecer uma empatia entre alunos e professores, favorecendo a relação pedagógica. Ao longo da vida, embora muito do que se aprendeu na escola em termos de conteúdos disciplinares possa ser esquecido, dificilmente se esquecem os momentos agradáveis e desagradáveis vivenciados com colegas e professores, suas características pessoais, suas manias, seus conselhos, suas brincadeiras.

Uma vez que a sociedade atual passou e passa por grandes transformações culturais, os valores e crenças são constantemente revistos e não há consenso sobre praticamente nada. Todos concordam com a necessidade de escolarização, mas os meios e os fins desse longo e deliberado processo educativo são avaliados das mais diferentes formas pelos variados setores sociais.

Depois de um relato meu sobre a dificuldade que tenho de conversar com o 2º A, a professora Flávia começou a falar: “No começo do ano, dava pra ouvir até as moscas na sala. Aí eu comecei a mexer mais com eles, brincar, a buzinar na rua, tipo pegar amizade, sei lá, me aproximar mais /.../ Aí um dia eu dei uma prova e eles foram muito mal, perguntaram se eu ia dar outra prova, eu disse que não, porque quando eu pergunto se eles têm dúvida, eles não dizem nada, então eu posso pressupor que eles entenderam. Se se deram mal, no segundo bimestre que corram atrás, não tem

essa de ficar dando colher de chá não /.../ E eu converso muito com eles no orkut, eles falam sobre a aula, sobre outras coisas /.../ é, eles gostam de me imitar". [Apêndice D]

Certamente, o sucesso da empreitada do professor, ao tentar estreitar laços de “amizade” com os alunos, dependerá de suas próprias crenças e valores, de suas características pessoais e do modo como concebe sua identidade e seu papel profissional. Quanto mais arraigado a um modelo conservador de relação pedagógica, fundado na relação entre alguém que detém o conhecimento e que o ensina a alguém desprovido de qualquer saber e que aprende, a despeito de todas as transformações históricas pelas quais passou a sociedade, mais o professor sentirá dificuldades em gerir com sucesso o clima relacional na sala de aula, pois ele não goza da autoridade incontestável de que gozava outrora e, ao contrário, é frequentemente questionado e até culpabilizado por muitos dos problemas vivenciados na escola.

Vale destacar, ainda, que o estabelecimento de laços afetivos é importante não só na relação professor-aluno, mas no conjunto de todas as relações interpessoais estabelecidas na escola, sob pena de o professor não se sentir motivado a fazer tamanho investimento afetivo em seu trabalho.

### **5.2.3 Tentativa de adaptar estratégias didáticas tradicionais a opções teóricas conscientes**

Tal estratégia visa a minimizar possibilidades de conflito entre práticas de ensino e conhecimentos teóricos acerca dos objetos de ensino e aprendizagem, quando o que se consegue fazer, na prática, não corresponde exatamente aos princípios teóricos que deveriam norteá-la.

Em uma determinada aula, a professora<sup>25</sup> optou por ditar um texto em função do estado precário da lousa, que inviabilizava o seu uso. Este ditado, no entanto, não tinha o objetivo de avaliar ou verificar os conhecimentos ortográficos dos alunos, cumprindo somente o papel de operacionalizar o registro do texto em seus cadernos. Dessa forma, buscou-se ditar o texto de maneira a assegurar minimamente, ao longo do seu registro, uma compreensão global por parte dos alunos, para que esses fossem elaborando os sentidos, levantando hipóteses quanto à continuação da história e prevendo seu desfecho.

---

<sup>25</sup> Embora o tratamento seja em terceira pessoa – “a professora” – refiro-me, no caso, a registros que tomaram por objeto a descrição e reflexão acerca de situações vivenciadas em minhas próprias aulas.

Conforme ditava o texto, parava para fazer retomadas e fazia perguntas para checar se os alunos estavam entendendo o texto; também questionava sobre a continuidade da história, para levantar as hipóteses dos alunos, especialmente no final, quando o pai diz "Esse menino só pensa em...", suspendi a leitura e perguntei o que eles achavam. Ninguém arriscou dizer que era "gramática". Alguns murmuraram: "sexo". E eu perguntei: "O texto é sobre sexo?". Muitos alunos disseram que não. Ao final, pedi que lessem o texto individualmente e passei as seguintes questões na lousa: (...) [Apêndice D]

Vale esclarecer que a pequena história de humor estabelecia um jogo entre gênero gramatical – masculino e feminino – e sexo – masculino e feminino, pois o personagem questionava o pai a respeito do feminino de sexo e, quando o pai respondia que não existia, o menino indagava “não existe sexo feminino?”, e assim por diante<sup>26</sup>.

A tentativa, no caso, foi de minimizar os efeitos subjetivos negativos de se estar adotando uma prática considerada ultrapassada – o ditado –, na medida em que procedimentos metodológicos considerados eficazes para favorecer a compreensão dos alunos foram empregados na leitura do texto. Essa mesma estratégia para enfrentar conflitos decorrentes de reais ou supostas discrepâncias entre práticas e conhecimentos de ordem teórico-metodológica é muitas vezes empregada por professores que procuram revestir suas aulas de uma aparência inovadora, ao propor agrupamentos em círculo, dinâmicas, dramatizações, cruzadinhas e outras atividades consideradas “lúdicas”, ainda que a forma de tratar os conteúdos permaneça essencialmente a mesma: o professor explica, propõe as referidas atividades, corrige-as e avalia se o aluno aprendeu a matéria na medida em que seja capaz de reproduzir o que foi veiculado pelos textos e explicações do professor.

### **5.2.4 Propor atividades para manter os alunos ocupados e evitar desordem**

Se é verdade que, por um lado, desordem e dispersão generalizadas contribuem para a sensação de caos que inviabiliza o engajamento de professor e alunos em atividades que demandam certa concentração, como leitura e produção de textos, por outro lado é preciso reconhecer que determinadas atividades, ao favorecerem uma atitude relativamente passiva por parte dos alunos, cumprem o objetivo, declarado ou velado, de controlar o seu comportamento e evitar distúrbios e indisciplina. Não é incomum a preocupação dos professores com a manutenção da ordem e do silêncio, pois não raro tais fatores constituem parâmetros pelos quais sua competência é julgada.

---

<sup>26</sup> Há uma transcrição integral do texto de Luís Fernando Veríssimo, “Sexa”, no Apêndice D.



O registro a seguir é uma reflexão acerca de minhas próprias aulas, as quais considerava, em algumas ocasiões, menos voltadas a propósitos formativos de trabalho com a linguagem do que a preocupações com a controle do comportamento dos alunos:

A preocupação com a manutenção da ordem se justifica pela necessidade de organização e cooperação no complexo trabalho que envolve leitura e produção de texto. Definitivamente, não é algo passível de ser bem feito em um ambiente conturbado. Por outro lado, há também certas atividades sugeridas com o fim específico de evitar a desordem generalizada na sala, atividades que se tornam um meio para outro objetivo, manter os alunos ocupados. Nesses casos, a atividade fica um pouco esvaziada de seu propósito específico de trabalhar a linguagem; no entanto, atividades que se prestam a este fim têm de ser necessariamente mais simples, sob pena de aumentar as possibilidades de dispersão e desordem que afetam alunos incapazes de se envolverem com uma tarefa considerada complexa. [Apêndice D]

(...) Levaria muito tempo até distribuir e depois para recolher os livros, só para os folhearmos por aproximadamente uns dez minutos. Então resolvi aproveitar o tempo restante para fazer a eleição do monitor e vice-monitor da sala. Como os alunos ficaram agitados, resolvi passar alguma coisa na lousa para ocupar o tempo restante. Coloquei as definições de denotação e conotação na lousa e uma atividade com algumas frases para os alunos identificarem se as palavras grifadas estavam em sentido denotativo ou conotativo. Essa atividade bem simples foi proposta com o objetivo claro (para mim) de preencher o tempo e não permitir que a ociosidade levasse a turma ao caos. Percebi que não tiveram dificuldade, porque logo começaram a me trazer a atividade pronta e nem me pediram explicações. [Apêndice D]

Nesse sentido, propor uma atividade considerada mais “mecânica”, como uma cópia, por exemplo, pode servir de estratégia para dar à aula a aparência de que estão todos trabalhando, pois é pequena a resistência dos alunos a esse tipo de atividade, já que não demanda grande esforço intelectual e, por isso mesmo, nem exige tanta concentração, razão pela qual, provavelmente, são frequentes os erros dos alunos quando copiam textos, seja da lousa, do livro ou outro suporte qualquer.

Em contrapartida, atividades que exigem atenção e concentração demandam maior engajamento intelectual e uma atitude mais ativa por parte dos alunos que, a depender do tipo de atividade proposta, podem se agitar mais e criar um ambiente de aparente ou efetiva desordem, podendo ou não haver uma produção significativa que favoreça de fato os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a estratégia de manter os alunos ocupados com atividades pedagogicamente vazias cumpre tão somente o objetivo de controlá-los do ponto de vista do comportamento. O problema é saber se os professores a utilizam conscientemente para este fim ou se acreditam estar realmente propondo uma atividade relevante. Além disso, tal estratégia é muito útil em situações nas quais o professor se encontra demasiadamente desgastado para planejar ou

propor atividades mais complexas. Trata-se, pois, de um modo para enfrentar o desconforto de estar à frente de uma turma dispersa ou agitada, sem atividades ou temas relevantes para tratar; enquanto os alunos se ocupam de atividades desse tipo, o professor ganha tempo, pensa no que vai fazer ou simplesmente “descansa”.

Em termos de contribuição para a aprendizagem dos alunos, mantê-los ocupados com atividades instigantes e significativas demanda muito mais esforço e trabalho, tanto do professor quanto dos próprios alunos, e possivelmente não seja viável como meta de todas as aulas, no regime sobrecarregado de trabalho que caracteriza a jornada do docente atuante no ciclo II do Ensino Fundamental, em escolas públicas. Entretanto, se bem planejadas e executadas, se contarem com a adesão dos alunos e alcançarem seus objetivos didáticos, serão muito mais gratificantes.

### **5.2.5 Trabalhar com níveis de ensino com os quais se tenha mais afinidade**

Para o professor, lecionar para turmas de determinado nível de ensino pode representar um grande desafio. Em função disso, é comum que, no decorrer dos anos, conforme o professor tenha oportunidade, escolha níveis de ensino com os quais tenha mais afinidade, de acordo com a faixa etária dos alunos. Tais escolhas são evidentemente motivadas por fatores subjetivos, envolvem características pessoais, valores, personalidade etc. Em função dessas características, o professor faz opções já quanto ao curso que o habilitará a exercer a docência – Pedagogia, para educação infantil e ciclo I do Ensino Fundamental –, ou licenciaturas diversas, para ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Enquanto estão fazendo as atividades, permito que conversem entre si e muitos deles vêm com frequência me mostrar os cadernos e fazer perguntas. Estou feliz que já tenha transcorrido uma semana de aula sem que eu tenha gritado nenhuma vez, isso me angustiava muito no ano passado, principalmente na 6ª série. Isso foi determinante para que eu optasse por não lecionar para o ensino fundamental este ano. [Apêndice D]

Uma vez formados e já com alguma experiência, os professores descobrem outras preferências, percebem que lidam melhor, por exemplo, com quintas e sextas séries ou com sétimas e oitavas. Poder optar por turmas cuja faixa etária represente melhores possibilidades de estabelecer boas relações interpessoais e pedagógicas certamente é uma estratégia de que os professores lançam mão para evitar o mal-estar decorrente de lecionar para alunos com os quais as relações sejam mais difíceis, em função de sua idade e nível de ensino.

### 5.2.6 Valer-se da atribuição de notas e vistos como recurso para legitimar sua autoridade

Não obstante todo o discurso reiteradamente veiculado sobre o caráter processual e formativo da avaliação, há ocasiões em que o recurso à atribuição de notas e vistos em atividades corriqueiras funciona como uma tentativa de o professor resgatar, ao menos no plano subjetivo, sua autoridade perante alunos que parecem simplesmente ignorar suas propostas e orientações (ainda que, por vezes, tal desinteresse possa ser motivado por outras razões que não a intenção deliberada de desautorizar ou questionar o professor).

Em uma turma de segundo ano do Ensino Médio, certa vez, propus que os alunos lessem o conto “A carteira”, de Machado de Assis, o qual se encontrava no livro didático, cujos exemplares eram em número suficiente para todos. Após alguns breves comentários sobre o autor, sua época e o gênero do texto que leríamos, solicitei que fizessem a leitura individualmente e em silêncio. Embora todos estivessem com o livro, apenas dois ou três alunos se dispuseram a fazer a leitura do texto conforme recomendado. Em seguida, comecei a ler o texto em voz alta, fazendo pausas e conversando com os alunos a respeito da história, os quais acompanhavam o texto no livro. No decorrer da leitura, notei que os alunos demonstravam interesse, já que procurava situá-los no drama vivido pelo protagonista, que tinha muitas dívidas e, ao encontrar uma carteira cheia de dinheiro, vivia o dilema de se apropriar ou não do que não lhe pertencia. Os alunos intervinham, apresentavam seus pontos de vista, davam palpites sobre o que devia fazer o personagem.

Passado este momento, propus que fizessem as atividades sugeridas no livro para identificar elementos constitutivos da narrativa. No momento de responder às atividades, entretanto, todo o interesse desapareceu. A estratégia que adotei reflete um comportamento bastante comum entre os professores, o qual consiste em apelar para uma das maiores e, talvez, mais enfraquecidas formas de poder de que pode – melhor dizer *podia* - desfrutar um professor: a atribuição de nota.

Retornando para o 2º colegial, os alunos continuam a atividade. Alguns alunos, na verdade. É uma atividade chata para a maioria deles, então se dispersam, conversam... São oito questões, não tenho como exigir que façam rapidamente, mas não posso fingir não perceber que a maioria não está fazendo. Ameaço: “na próxima aula, olharei todos os cadernos e vou registrar no diário quem fez e quem não fez a atividade, valendo ponto de participação”. Sei que é uma estratégia batida e inócua. Além disso, principalmente no início do ano, não tem praticamente nenhum poder de convencimento sobre os alunos. Percorro a sala, poucos alunos fazem perguntas (exceto o E..., que me consulta constantemente). Pergunto se precisam de ajuda, mas não se manifestam, não estão

interessados. Penso que devo planejar uma proposta de atividade ou trabalho com outro conto de Machado de Assis, talvez o "Pai contra mãe"... Algumas questões objetivas (como as do SARESP, de múltipla escolha) e uma questão dissertativa. Ou quem sabe um debate, um júri simulado... [posteriormente, não cheguei a propor nada nesse sentido para os alunos]. [Apêndice D]

Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um instrumento pedagógico que ajuda a planejar e replanejar as ações, com vistas a otimizar a aprendizagem dos alunos. Trata-se, no caso, de um recurso que pretende "convencê-los", na falta de estratégias didáticas mais elaboradas, a se dedicarem a fazer as atividades que o professor julga relevantes para eles, já que muitos fazem questão, por exemplo, de ter o visto do professor em cada mínimo registro que façam no caderno. Além disso, apesar do baixo poder de convencimento que esse recurso exerce no sentido de motivar os alunos a fazerem as atividades, no plano subjetivo, pelo menos, tal estratégia ainda restitui certo conforto ao professor, pois conserva um pouco da autoridade que tradicionalmente lhe é conferida por ser aquele que, ao menos no plano formal de registro da avaliação, ainda tem a "palavra final".

### **5.2.7 Usar o livro didático como único ou principal material de apoio pedagógico**

A falta de tempo decorrente do excesso de trabalho constitui um importante fator na escolha do livro didático como material de apoio privilegiado dos professores. Embora diferentes usos possam ser feitos desse recurso didático, os professores sempre o utilizam, seja como fonte de textos e atividades, seja como roteiro para nortear o ensino.

Há os que adotam um determinado título e o utilizam com os alunos de forma linear, tratando os conteúdos na mesma sequência em que estão organizados no livro. Outros preferem tratar os conteúdos em sequência diferente da sugerida pelo livro, de modo a atender propósitos específicos relacionados a tópicos considerados mais relevantes. Outros, ainda, rejeitarão a ideia de usar um só livro, mas utilizarão vários, fazendo as combinações que julgarem mais apropriadas ou convenientes ao seu modo de trabalhar. Além disso, em muitas redes de ensino público, conta-se com a conveniência do fornecimento gratuito desse material, pelo governo, aos alunos.

O uso que o professor faz do livro didático é passível de críticas quando ele se deixa guiar pelo livro, como se este fosse um manual a ser incontestavelmente seguido, ao invés de utilizá-lo como um recurso para viabilizar suas propostas de ensino. Isto implica que o professor tenha conhecimento para avaliar a pertinência das propostas dos livros, sabendo selecioná-las e adaptá-las segundo as necessidades de seus alunos.

Nos últimos anos, as recorrentes avaliações pelas quais têm passado os livros didáticos no âmbito de programas como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e a concorrência entre as editoras têm contribuído para melhorar a sua qualidade. Os professores, então, normalmente premidos pela falta de tempo e/ou por outras motivações de naturezas diversas, como a facilidade quanto ao acesso e utilização do material, valem-se com muita frequência desse recurso. Trata-se, conforme fica evidente no registro a seguir, de uma comodidade para o professor, grande aliado no enfrentamento de carências materiais e, em alguns casos, formativas:

Penso agora em outro assunto. Apesar de o livro didático adotado para o Ensino Médio ser, na minha avaliação, muito bom (inclusive fui eu quem o indicou no ano passado), tenho me valido da comodidade de usar o livro - já que o governo enviou exemplares para todos os alunos - pois assim não preciso xerocar, digitar, ou procurar outros textos e atividades para trabalhar com os alunos. Tenho apenas o trabalho de ler e selecionar os textos e atividades que considero mais interessantes e apropriadas. Mas penso que devo tomar cuidado para que esse procedimento não se torne monótono demais. [Apêndice D]

Na época em que foram feitos esses registros – 2006 –, a liberdade para escolher um livro ou combinar propostas de vários livros era maior se comparada ao momento atual, uma vez que foi implementada, na rede estadual de São Paulo, a unificação do currículo, por meio da produção e veiculação de apostilas, organizadas por disciplina e bimestre letivo. Nas entrevistas realizadas em 2009 (objeto de análise do capítulo 6), o principal material impresso mencionado e utilizado pelos professores na condução das propostas de ensino é a coleção de apostilas enviada pela Secretaria de Educação, impressa em duas versões, uma do aluno e outra do professor. Por ser considerada oficial, todos os professores entrevistados disseram utilizá-la, mesmo que a complementem com textos e atividades de um ou mais livros didáticos, conforme sua avaliação da adequação das propostas.

### **5.3 Concepções acerca do ensino de leitura e escrita**

#### **5.3.1 Alunos: ler e escrever são atividades maçantes da matéria Língua Portuguesa**

Para os alunos, “Língua Portuguesa” é uma matéria escolar. Não há uma associação espontânea com o idioma materno, a língua que usam para interagir, comunicar-se, expressar-se. A maioria deles, quando questionados, não hesitam em afirmar que não gostam dessa matéria e, por associarem leitura e escrita aos seus procedimentos formais de ensino

(equivocadamente, já que seu objeto principal tem sido os exercícios de nomenclatura gramatical), também demonstram aversão por leitura e escrita, concebendo essas atividades como próprias da escola, das aulas de Língua Portuguesa e, portanto, potencialmente repletas de dificuldades. Certamente verificamos exceções que, por definição, são minoria. A própria concepção de “aula” está associada com “lição” que, por seu turno, significa escrever alguma coisa no caderno, mesmo que seja apenas uma cópia da lousa.

(...) Notei que, com o decorrer da aula, estavam ficando mais impacientes devido à proximidade do horário do intervalo e também por me ouvirem ao longo de toda uma aula [sobre a importância de ler e escrever com clareza].

(...)

Ao voltar do intervalo, retornei para a mesma turma da qual havia saído. A primeira coisa que um aluno me perguntou era se eu ia “passar lição”: se eles não copiam ou escreverem nada, é como se não tivessem feito nada. [Apêndice D]

Não admira, entretanto, que os alunos associem leitura e escrita com atividades difíceis e repletas de pormenores complicados, quando a dimensão do prazer não é focalizada como caminho para instaurar uma relação positiva entre leitores, autores e textos. Não podemos imaginar, por exemplo, como alunos que apresentam grandes dificuldades até para decifram os textos e compreenderem seus sentidos mais explícitos e literais poderão desenvolver o gosto pela leitura, tornando-se leitores assíduos e proficientes, sendo instados a preencher fichas como a sugerida pela coordenadora pedagógica da escola 1. Vale ressaltar que, a despeito de demonstrar total desconhecimento das especificidades estéticas de leitura de textos literários (mesmo tendo formação em Letras), a coordenadora exerce com extrema dedicação a função de orientar os professores que, na época do seguinte registro, eram responsáveis pelas aulas de leitura incluídas na grade curricular da escola (todas as turmas do ciclo II do Ensino Fundamental tinham uma aula por semana destinada especificamente a atividades de leitura). As seguintes orientações são uma transcrição do material disponibilizado por essa coordenadora aos professores de leitura, atuantes no ciclo II do Ensino Fundamental, e aos de Língua Portuguesa, do Fundamental e Médio:

**HORA DA LEITURA**  
**ÁREA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA**

**Lendo você:**

- Aumenta seu vocabulário
- Fixa a ortografia das palavras

- Amplia seus conhecimentos
- Tem uma visão de épocas, costumes e usos
- Conhece diferentes nomes da Literatura Brasileira e mundial
- Valoriza a linguagem escrita e vai reconhecer que escrever não é tão difícil quanto parece
- Descobre que todas as situações, sentimentos e estados de espíritos podem ser descritos
- Observa que um trabalho escrito tem sempre uma sequência: início, meio e fim
- Verifica a importância da pontuação

**Conclusão: Ler não é obrigação, é necessidade.**

- Como ler:
- Preste atenção no nome do autor e no nome do livro para que saiba "o que vai ler" e "de quem é o que você vai ler"
- Coloque um círculo (lápiz) em torno das palavras desconhecidas
- Procure no dicionário as significações das palavras circuladas e anote os significados, após a primeira leitura.
- Verifique o sentido das palavras no texto
- Sublinhe o nome dos personagens (quando aparecerem pela primeira vez) e as características físicas e psicológicas das mesmas
- Em uma ficha, anote as páginas que trazem dados sobre a época e região
- Se não entender algum fato, termine toda leitura e releia novamente a obra
- Observe a sequência dos fatos
- Verifique se a narração é feita em 1ª participa da história ou 3ª pessoa (sic), se for narrador observador
- Anote as páginas dos personagens mais interessantes
- Ao terminar a leitura, procure reconstruir a história (não precisa ser por escrito, basta que você pense na sequência do enredo)

PCP - PAULA - E.E. PROF...

FICHA DE LEITURA - PCP- PAULA

ORIENTAÇÃO

**IDENTIFICAÇÃO**

- NOME DO AUTOR: SOBRENOME (MAIÚSCULO-VÍRGULA) NOME (PONTO)
- NOME DO LIVRO (SUBLINHADO) (PONTO)
- Tradutor se houver (ponto)
- Número da edição, se for da segunda em diante (ponto)
- Localidade da publicação (vírgula)
- Nome da editora (vírgula)
- Data da impressão (ponto)

Exemplo: LOBATO, Monteiro. Urupês. 11ª edição. São Paulo, Editora Nacional, 2005.

**O AUTOR**

- Nome completo do autor
- Localidade e data de nascimento
- Localidade e data do falecimento, se for o caso

**A OBRA**

- Qual o assunto do livro?
- Justifique o título do livro

**PERSONAGENS**

- Qual é a personagem (ou personagens) (principal ou principais)
  - Quais são as personagens secundárias?
- a) Há muito diálogo entre as personagens?  
b) Ocorre muita descrição (sic)

As personagens são reais? Representam pessoas ou tipos que poderiam existir na vida real? Todas? Algumas? Quais?

**A NARRAÇÃO**

- QUEM CONTA A HISTÓRIA?
- Em que pessoa gramatical é contada a história? (1ª ou 3ª pessoa)
- O autor descreve o ambiente? Cita passagens onde ele descreve a natureza. (sic)
- Com que fato começa a história?
- Destaque a apresentação, a complicação, o clímax e a solução da história
- Resuma um episódio interessante da história.

**O TEMPO**

- Qual é o tempo da história? (dias, meses, ou anos)
- Em que época da história teria ocorrido os fatos do livro?
- Qual o tempo da narração? Passado ou presente?

**O ESPAÇO**

- Em que lugares ocorrem os fatos da história?

**VOCABULÁRIO**

- 1- Enumere as palavras desconhecidas por você encontradas na obra e procure o significado no dicionário.
- 2- Em geral o autor usa palavras desconhecidas ou familiares? Exemplifique.

**O LEITOR E A OBRA**

- 1- De que personagem você mais gostou? Por quê?
- 2- Você gostaria de ser uma personagem do livro? Por quê?
- 3- Achou interessante a leitura do livro? Justifique.
- 4- Você gostaria de viver, onde viviam as personagens do livro? Ou passar por uma situação como a citada no livro?
- 5- Se você fosse o autor do livro, terminaria a história da mesma maneira que o autor fez? Justifique.

**ESTILO**

- Retire do texto frases que você achou interessantes
- Retire imagens que você percebeu.

Obs: A orientação para fazerem uma ficha de leitura pode ser adequada a qualquer obra lida, o leitor (aluno) deve usar de sua criatividade e explorar toda obra, pois toda história traz uma mensagem e possibilita a cada leitor descobrir no texto uma fonte de estudo, constituindo um estilo a redação.



De uma infinidade de aspectos que poderíamos comentar a respeito deste roteiro de orientações, gostaríamos de destacar alguns. Primeiro, há recomendações da coordenadora pedagógica, que é também professora de Língua Portuguesa, que não favorecem a produção de sentidos sem a qual não ocorre a compreensão no decorrer da leitura. Destacar cada palavra desconhecida, procurá-la no dicionário e anotar seus significados, ainda que para verificar qual se aplica ao contexto em que aparece, acaba com toda possibilidade de fluência na leitura. E o que dizer de sublinhar os nomes de personagens, anotar números das páginas que descrevem suas características, retirar do texto frases interessantes, entre outras bizarrices didáticas? É oportuno ressaltar que, mesmo para um leitor apaixonado e proficiente, o preenchimento de uma ficha dessa natureza implicaria a perda de toda motivação para ler. Para um leitor iniciante, por conseguinte, tal ficha representa uma tarefa inexecutável.

Não é nossa intenção, contudo, culpar a coordenadora pela inadequação da proposta, pois não se trata de um equívoco metodológico *dela*, senão de toda uma tradição no âmbito da qual ela e tantos outros foram e são formados. Se destacamos a impropriedade de uma ficha de leitura como essa é para mostrar que há fundamento na resistência que grande parte dos alunos evidencia em relação a determinadas atividades de leitura e escrita propostas pela escola, prejudicando seu envolvimento e sua aprendizagem.

### **5.3.2 Professores: a leitura compreensiva é importante para aprender os conteúdos das disciplinas**

O professor Lucas (36 anos de idade, 10 de magistério), preocupa-se muito com a proficiência leitora dos alunos, pois a considera imprescindível à aprendizagem dos conteúdos de Geografia, sua disciplina. Também acredita que, lendo mais e melhor, os alunos podem aprimorar sua capacidade de se expressarem por escrito, devido à ampliação do conhecimento de mundo. Para ele, ler é compreender os sentidos do texto e, sem essa compreensão, a aprendizagem é comprometida. Quanto à escrita, parece-nos que o professor demonstra maior insatisfação com a pobreza de conteúdo dos textos dos alunos, como se estes não tivessem muita coisa a dizer, devido, justamente, à pouca prática de leitura e influência negativa dos meios de comunicação. No registro que segue, descreve-se uma conversa entre o professor Lucas e eu, presenciada pela professora Ivone, de Matemática, que também interveio na conversa. Ela menciona como a dificuldade dos alunos em compreender as comandas das atividades muitas vezes prejudica seu desempenho na realização das mesmas:

O professor Lucas me apresenta um texto que está trabalhando com seus alunos e pede que eu emita uma opinião sobre o texto, manuscrito por ele mesmo em duas páginas e mimeografado.

(...)

Ao terminar de ler o texto, eu disse que havia gostado muito. Ele explicou que queria refletir com os alunos sobre a ideologia do consumismo, individualismo e competitividade que o mundo moderno deve à consolidação do capitalismo. Disse ter encontrado o texto na Internet e me orientou sobre como encontrá-lo, usando o google: "Hoje você pode encontrar praticamente tudo na Internet".

O professor Lucas mostra-se preocupado com a proficiência leitora dos alunos, o que me chama a atenção. Ele diz que quer trabalhar muito com a leitura, porque percebe que os alunos têm uma compreensão bastante superficial dos textos. Segundo ele, a escrita está sendo negligenciada em virtude dos meios de comunicação: "Quero trabalhar muita leitura com os alunos, que eles saiam do senso comum, que saibam ser mais articulados, expressarem-se por escrito sem usar tantos clichês e sem serem tão vagos e superficiais".

A Ivone, professora muito experiente, de Matemática, diz que explicou alguns conceitos matemáticos de potenciação e que, ao passar uma atividade: "Identifique a base das potências", os alunos queriam calcular a potência porque, segundo ela, não entenderam o que significava "identificar". O Lucas continuou falando da dificuldade dos alunos para entender os textos quando esbarravam em qualquer palavra cujo significado desconheciam, já que não prosseguiram com a leitura na tentativa de procurar inferir/ apreender o seu significado pelo contexto. "Aparece a palavra 'colapso', os alunos param e perguntam. Eu não tenho paciência para interromper a aula e propor procurar a palavra no dicionário, eu esclareço logo o que quer dizer e prossigo com a explicação ou atividade". Ele lembra os autores que falam da capacidade dos jovens de hoje em dia para fazer várias coisas ao mesmo tempo, autores dos quais discorda: "Os jovens podem até fazer várias coisas ao mesmo tempo, mas não fazem bem nenhuma". Cita o exemplo do M..., um aluno do 2º colegial que "passa o dia inteiro na lanhouse e não sabe sequer copiar e colar um texto no Word. Como diz um autor, o conhecimento deles é como um lago, extenso e raso, nada é aprofundado, eles nunca saem da superfície das coisas, muito menos dos textos".

Acho muito interessante que um professor de Geografia não esteja preocupado apenas com a parte conceitual de sua disciplina, mas que, ao contrário, considere como parte fundamental da aprendizagem dos conceitos geográficos o aprimoramento das habilidades dos alunos para lerem, compreenderem e produzirem textos. [Apêndice D]

É interessante notar que o professor Lucas, apesar de não ter conhecimentos específicos acerca de como se processa a leitura na mente/ cérebro, dispõe, como leitor, de intuição para considerar a importância de se prosseguir com a leitura mesmo na presença de palavras desconhecidas, com vistas a inferir-lhes os significados pelo contexto, estratégia utilizada por leitores proficientes. Quando afirma que "não tem paciência" para propor que se procure no dicionário cada palavra desconhecida, preferindo, para agilizar a leitura, explicar os significados questionados pelos alunos, parece querer justificar-se, como se o procedimento mais recomendável fosse de fato parar e procurar no dicionário cada palavra a respeito da qual os alunos manifestassem dúvida. Talvez, se tivesse conhecimentos mais explícitos acerca dos procedimentos utilizados por leitores experientes na produção de

sentidos, poderia, ao invés de informar os significados das palavras para os alunos, orientá-los a sempre prosseguir com a leitura e não parar diante de cada palavra desconhecida. Além disso, a leitura fragmentada não é compatível com o curto período de duração de uma aula e não favorece a constituição dos sentidos.

Outro trecho que evidencia a concepção de leitura do professor Lucas – ler é compreender, ser capaz de interpretar os textos – é o seguinte:

O professor Lucas, de Geografia, disse que faria uma sugestão: "Nossa meta principal deve ser atacar a principal dificuldade dos alunos, que é a interpretação de textos. Quaisquer projetos, idealizados pela escola ou propostos pela DE, devem focalizar essa dificuldade. Deve ser bem debatido o trabalho interdisciplinar, vamos trabalhar os propostos pela DE, mas focalizando a dificuldade de leitura dos alunos, pra ver se alcançamos de fato o nosso objetivo, discutindo coletivamente". [Apêndice D]

A professora Flávia, de Ciências, também faz observações quanto às dificuldades dos alunos para assimilarem os conteúdos de sua disciplina em função de problemas de leitura:

A Flávia [professora de Ciências] disse que há alunos na 5ª série que não sabem ler: "eles sabem copiar, mas ler não. Muitas vezes não conseguem fazer a atividade porque não sabem ler". [Apêndice D]

Depoimentos dessa natureza evidenciam a percepção dos professores quanto à importância do domínio da leitura como requisito para otimizar a aprendizagem dos alunos em suas disciplinas. O que certamente difere, entre os professores, é o compromisso em assumir como objetivo de sua área a formação da competência leitora dos alunos, em conjunto com as outras áreas, ou simplesmente pressupor que fazem o possível e que ensinar a ler extrapola seu papel, sendo tarefa exclusiva dos professores alfabetizadores e/ou de Língua Portuguesa (destes, contudo, muitos alegam que também não foram formados para alfabetizar e que, se seus alunos não melhoram na leitura e na escrita, é porque não observam as regras gramaticais que tão insistentemente lhes são ensinadas).

### **5.3.3 Ler por prazer ajuda a formar leitores**

O fato de os alunos associarem leitura e escrita exclusivamente com atividades escolares os faz ansiosos e resistentes no processo de desenvolver e consolidar tais competências. Desde o início da escolarização, uma alternativa à trajetória de insucessos de

alunos que fracassam na aprendizagem formal – a qual, muitas vezes, prioriza uma concepção de língua como código, ao invés de meio de interação entre sujeitos – poderia ser instaurada se a dimensão do prazer fosse o eixo fundamental de imersão desses alunos no mundo letrado. O professor Lucas, de Geografia, sempre demonstrando interesse pela formação do aluno leitor, diversas vezes teceu comentários acerca desse contexto ideal:

O Lucas me dizia que os alunos não gostam de leitura porque a associam muito com a escola e, conseqüentemente, com obrigação. Ele dizia que era preciso trabalhar leitura de um modo mais prazeroso, embora não soubesse como fazê-lo. Ponderou, ainda, que nem sempre a influência da família era tão determinante, ou melhor, não poderíamos esperar ou contar com a participação da família na constituição de alunos interessados pela leitura, porque as famílias têm perfis muito diferenciados. Ele atribuiu, enfim, maior responsabilidade à escola. Lembrei-me do texto de uma autora sobre a recuperação lúdica do processo de letramento emergente que devia dar-se na escola, no início da escolarização (educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental), a fim de suprir as lacunas decorrentes de uma pequena imersão no mundo letrado desde o nascimento, em função de uma contribuição pouco significativa da família.

Lucas: "O problema vem lá do começo da escola, minha noiva é professora de 1ª a 4ª série e sempre conversamos a respeito desse assunto, já que ela é formada em Letras também. Quando os alunos chegam para nós, na 5ª série, é preciso fazer alguma coisa, não se justifica ficar jogando a culpa sempre para uma instância que não nos compete, mas o aluno precisa ter um envolvimento diferenciado com a leitura desde o início da escolarização, a leitura precisa ser um prazer e não uma obrigação". [Apêndice D]

Vale destacar, ainda, que, quando ingressam no ciclo II do Ensino Fundamental, os alunos já trazem uma história de envolvimento com a escrita marcada por aspectos positivos e/ou negativos, que precisam ser considerados na continuidade do processo. São mais velhos e, geralmente, muito críticos consigo mesmos e também uns com os outros, de tal maneira que o simples fato de ler uma frase em voz alta ou escrevê-la na lousa pode gerar sentimento de vergonha ou inadequação. Nesse sentido, talvez o maior desafio para o professor, no intuito de ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, seja criar as condições para que ele leia e escreva frequentemente, de forma confiante e significativa, o que tornará essas atividades prazerosas, a despeito de sua complexidade.

### **5.3.4 Escrita como produto em detrimento de uma abordagem processual**

O ensino da produção de texto, uma vez que tenha como objetivo orientar-se por algumas ou pelo conjunto das linhas didáticas comentadas no capítulo 2 (Pasquier e Dolz, 1996), representa um imenso desafio para o professor que trabalha com diversas turmas,

quase sempre bastante numerosas, pois demanda um acompanhamento particularizado dos alunos no decorrer das etapas que constituem o seu processo. A prática mais comum tem sido a sugestão de um tema a ser desenvolvido pelos alunos, sem maiores orientações quanto às condições que determinam sua produção: por quem será lido, em qual suporte será veiculado, qual será seu objetivo, em que gênero será produzido etc. Quando muito, determina-se um número aproximado de linhas e, eventualmente, a estrutura organizacional do texto: descritiva, narrativa ou dissertativa.

Outro aspecto dificilmente trabalhado pelos professores na sala de aula diz respeito a atividades específicas de ensino dos procedimentos para revisar e reescrever os textos, de fundamental importância para conscientizar os alunos do caráter processual da escrita. No contexto em que a escrita é trabalhada na escola – normalmente utilizada para aferir se houve aprendizagem dos conteúdos das disciplinas e, no caso de Língua Portuguesa, para verificar a correção de normas gramaticais e ortográficas – pouco tempo é dedicado à aprendizagem da escrita em si, o que nos faz lembrar as considerações de Calkins (1989, p. 36-37):

A abordagem do processo de escrita requer um ritmo e estrutura de sala de aula radicalmente diferentes daqueles utilizados em nossas escolas. Se desejamos que os estudantes se tornem profundamente investidos em sua escrita, se desejamos que esbocem e revisem, compartilhando seus textos com os outros, enquanto escrevem, estas crianças necessitam de tempo. (...) Um esforço prolongado e a persistência são essenciais para a boa escrita; ainda assim, estas características são contrárias à maneira de nossas escolas modernas. (...) Onde, no ritmo alucinante de nosso dia escolar, existe algum tempo para a reflexão, experimentação, diálogo e testagem que contribuem para o aprendizado genuíno?

De um ponto de vista estritamente teórico, nenhum professor contestaria a importância de conceder aos alunos tempo prolongado o suficiente para dedicar-se a cada etapa do processo de escrita, desde o seu planejamento, passando pela tradução de ideias em palavras, revisão, reescrita e editoração, não necessariamente seguindo uma ordem rígida, mas indo e vindo às diversas versões do texto até encontrar a forma mais adequada às demandas de cada contexto. No entanto, mesmo a par de tais características concernentes ao processo de produção textual, o professor pode, mediante condições da situação concreta de sala de aula – resistência dos alunos, necessidade de atender simultaneamente a demandas particulares e coletivas do grupo, de conceder tempo suficiente para a realização das atividades, mas sem estendê-lo a ponto de perder o foco do que está sendo trabalhado –, tomar decisões contraditórias entre o que acredita ser mais eficaz e o que considera ser mais viável.

No registro abaixo, subjaz à orientação da professora o pressuposto de que basta alertar os alunos acerca da necessidade de revisar e reescrever seus textos para que eles o

façam, ainda que nenhum trabalho específico seja desenvolvido com vistas a favorecer a aprendizagem de tais procedimentos.

Hoje dedico novamente duas aulas às atividades de escuta (audição da crônica "Recado ao Senhor 903", de Rubem Braga, narrada em cd) e finalização da atividade de escrita de uma crônica pelos alunos. Alguns alunos querem que eu corrija o rascunho, antes de "passarem a limpo"; recuso-me, dizendo apenas que posso ajudá-los esclarecendo dúvidas e que lerei integralmente apenas a versão final de seus textos. Recomendo que façam uma revisão atenta de seus textos, que não tenham pressa, que troquem os textos uns com os outros e que façam e recebam sugestões para aprimorarem as suas crônicas. Quero incentivá-los a se dedicarem à tarefa de escrever e de revisar, eles próprios, os seus textos. [Apêndice D]

Os alunos, habituados a escreverem na escola com o único propósito de serem avaliados, não costumam reler seus textos e só veem sentido em "reescrevê-los" se o professor indicar pontualmente onde devem ser inseridas as vírgulas, as letras maiúsculas, as correções ortográficas ou gramaticais. Logo, não se trata de uma reescrita de fato, mas de uma atividade de "higienização" do texto, expressão que bem combina com o tradicional "passar a limpo" – copiar o texto novamente, fazendo alterações superficiais em sua forma e com a melhor letra possível.

#### **5.4 A título de síntese: o ambiente escolar e sua complexidade**

Todos os aspectos discutidos ao longo deste capítulo visam a fornecer uma visão geral de leituras que empreendemos acerca de situações observadas e registradas ao longo do primeiro semestre de 2006, em uma escola estadual na qual atuávamos como professora de Língua Portuguesa e onde percorremos os primeiros passos dessa pesquisa. Tínhamos, então, pouco mais de um ano de experiência como docente em escola pública e vivíamos conflitos próprios de um início peculiar de carreira, posto que, apenas depois de concluir o mestrado em Educação e já com alguma experiência em trabalhos voltados à formação inicial e contínua de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental é que ingressamos efetivamente como professora no ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A natureza de tais conflitos emergia de discrepâncias entre as concepções teóricas e metodológicas que permeavam nossa formação e as práticas que conseguíamos efetivamente implementar na sala de aula. Após a leitura de uma entrevista concedida pelo sociólogo francês François Dubet (1997) a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito, da Universidade de São Paulo, sentimo-nos instigada a investigar como a prática pedagógica se

efetiva dentro da escola, com todos os problemas e dificuldades que intervêm no cotidiano da sala de aula, refletindo sobre contingências que interagem com os conhecimentos do professor, seus valores e crenças de modo a resultar em decisões que nem sempre remetem a opções teóricas conscientes, mas modos de enfrentar situações inusitadas ou fora de uma zona de conforto no âmbito da qual o professor teria mais facilidade para atuar didaticamente da maneira que julga mais eficaz.

Ao longo desse período de observação, embora tenham sido feitos registros de situações de sala de aula, não chegamos a observar aulas de outros professores. Por esta razão, no segundo semestre de 2009, retornamos à escola com o propósito de entrevistar professores de diferentes disciplinas, especialmente aqueles que atuavam em áreas do conhecimento para as quais o desempenho dos alunos em leitura e escrita era especialmente favorecedor de uma aprendizagem bem sucedida.

Nas entrevistas que serão objeto de análise no capítulo 6, realizadas com seis professores atuantes nessa escola – duas de Português, uma de Ciências, uma de Matemática, um de Geografia e um de História –, procuramos verificar quais são, no ponto de vista dos entrevistados, as dificuldades mais sérias ou mais frequentes que seus alunos apresentam e suas respectivas causas, de que forma eles intervêm com vistas a sanar tais dificuldades, os materiais impressos e os modos que utilizam para orientar seus alunos. As entrevistas foram gravadas e transcritas, permitindo a realização de uma análise mais minuciosa por meio da qual buscamos desvelar se os professores associam as dificuldades de aprendizagem de seus alunos a problemas de leitura e escrita e se atuam deliberadamente ou não no sentido de contribuir para a formação de tais competências. Nas entrelinhas de suas considerações, buscamos, ainda, compreender que fatores julgam intervir de modo mais determinante no sucesso de suas ações pedagógicas, identificando fontes de mal-estar e aspectos gratificantes da vivência profissional que contribuem para o enfrentamento das dificuldades cotidianas.

## **CAPÍTULO 6**

---

**ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE LP E DE OUTRAS DISCIPLINAS**



## CAPÍTULO 6 – ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE LP E DE OUTRAS DISCIPLINAS

Neste capítulo, procedemos à análise das entrevistas realizadas com professores de diferentes disciplinas, as quais foram gravadas e transcritas no segundo semestre de 2009, após uma primeira organização dos dados registrados ao longo de 2006, em diário de campo, quando nos propusemos a observar e registrar falas, reflexões e situações presenciadas em uma escola estadual da região metropolitana de São Paulo, na qual atuávamos como professora de Língua Portuguesa.

A necessidade de entrevistar estes professores de maneira mais sistemática foi verificada à medida que líamos e organizávamos os dados coletados ao longo do período exploratório, a fim de obtermos informações que traduzissem de forma mais pontual o entendimento dos docentes acerca dos aspectos sobre os quais nos interessa refletir neste trabalho, a saber, especialmente aqueles relacionados às contingências do cotidiano escolar implicadas no ensino deliberado ou não de leitura e escrita que favorecem ou dificultam os processos de ensino e aprendizagem em diferentes disciplinas.

Foram entrevistadas duas professoras de Língua Portuguesa e uma de Matemática [25 de agosto de 2009]; uma professora de Ciências [21 de setembro de 2009]; um professor de História [22 de setembro de 2009] e um professor de Geografia [entrevista concedida por e-mail, em agosto de 2009]. Esses professores atuavam e continuam atuando na mesma escola onde foi realizada a primeira etapa de coleta de dados da pesquisa. A exceção é o professor de Geografia, que atuava nessa escola em 2006, mas removeu-se para outro município e agora leciona em outra escola. Os nomes mencionados são fictícios, para preservar a identidade dos professores, que serão, nas transcrições, identificados pelas seguintes siglas:

- P\_P.1 [professora de Português 1 – Beatriz: 49 anos, 22 anos de magistério] – apêndice F;
- P\_P. 2 [professora de Português 2 – Lúcia: 37 anos, 10 anos de magistério] – apêndice G;
- P\_C [professora de Ciências – Flávia: 30 anos, 9 anos de magistério] – apêndice H;
- P\_G [professor de Geografia – Lucas: 36 anos, 10 anos de magistério] – apêndice I;
- P\_H [professor de História – Valter: 26 anos, 3 anos de magistério] – apêndice J;
- P\_M [professora de Matemática – Ivone: 55 anos, 30 anos de magistério] – apêndice K.

## **6.1 Análise a partir de questões emergentes do roteiro das entrevistas**

Com o propósito de entrevistar os seis professores que se mostraram mais disponíveis em colaborar com nossa pesquisa, elaboramos um roteiro semiestruturado, composto por questões abertas, de modo a permitir que eles se expressassem com maior liberdade a respeito dos temas que pretendíamos focalizar e dos quais emergiram as categorias de análise que discutiremos neste capítulo: 1) dificuldades dos alunos; 2) causas das dificuldades; 3) formas de intervenção dos professores; 4) materiais impressos utilizados; 5) modos de orientar os alunos na realização das atividades; 6) concepções docentes sobre leitura e escrita; e 7) importância do clima relacional na realização do trabalho docente.

Nenhuma das questões desse roteiro (apêndice A) indagou os professores, explicitamente, a respeito de seu entendimento ou forma de trabalhar leitura e escrita, pois queríamos observar se tais competências eram espontaneamente mencionadas pelos entrevistados como importantes para a sua prática e para o sucesso da aprendizagem dos alunos em suas respectivas disciplinas. No entanto, no decorrer das entrevistas, conforme percebíamos que as referidas competências não eram mencionadas por alguns professores, propúnhamos algumas questões, não previstas no roteiro, com o objetivo de garantir que eles apresentassem suas considerações acerca do assunto. Também buscamos desvelar, em suas falas, fontes de mal-estar e aspectos gratificantes da vivência profissional que contribuem para o enfrentamento das dificuldades cotidianas.

### **6.1.1 Dificuldades mais sérias ou mais frequentes dos alunos, identificadas pelos professores**

#### **6.1.1.1 P\_Português.1: Escrita/ Ortografia**

A professora Beatriz, efetiva de Língua Portuguesa, tem 49 anos de idade e 25 anos de magistério. Ela indica a ortografia como o aspecto de maior dificuldade a ser trabalhado e sanado no dia a dia de suas aulas. Para ela, os alunos se saem melhor lendo do que escrevendo, apontando, contudo, para uma concepção de leitura como decodificação do material impresso em sons, quando afirma que

(...) na leitura eu acredito que eles ainda se sobressaiam, ainda conseguem, mesmo que seja tropeçando um pouquinho, mas a grande maioria lê. [Apêndice F]

Quanto à sua concepção de escrita, a professora evidencia que a parte ortográfica é a mais preocupante, não deixando muito claro, em sua resposta, se ela diferencia problemas de escrita de problemas de ortografia. Questionada quanto às dificuldades mais sérias ou frequentes apresentadas pelos alunos em suas aulas, ela respondeu:

**P\_P.1:** Escrita, na escrita, na ortografia, é o que tem, que há mais dificuldade pra você no dia a dia trabalhar, sanar, né

**Pesquisadora:** O problema mais sério que eles apresentam é ortografia? Eles não escrevem corretamente as palavras?

**P\_P.1:** É, geralmente, na escrita, por mais que você ensine, por mais que você oriente, por mais que você vá pra lousa, escreva, reescreva as palavrinhas, na hora da escrita, da correção da redação, você percebe assim, a falha, né, as falhas estão ali. Tirando isso, aí, outras coisas que você vai verificando. [Apêndice F]

Compreendemos, assim, que a professora atribui maior importância a aspectos superficiais da escrita ou, pelo menos, são os que ela consegue identificar com maior facilidade, posto que são mais visíveis.

#### **6.1.1.2 P\_Português.2: Falta de interesse dos alunos, postura inadequada/ Conhecimento de mundo limitado, o que compromete sua compreensão nas atividades de leitura**

A professora Lúcia atua no magistério há aproximadamente dez anos, cinco dos quais na escola onde a entrevistamos. Antes de iniciarmos a gravação da entrevista, falávamos sobre os problemas que decorrem da falta de interesse dos alunos, razão pela qual ela mencionou este aspecto como o mais sério tão logo lhe perguntamos qual ou quais seriam os principais problemas apresentados pelos alunos. No entanto, ela se absteve de estender o comentário sobre esta questão e passou a considerar o problema da “falta de conhecimento prévio”, numa resposta inicialmente bastante truncada, como se estivesse ansiosa ou relutante, num esforço de expressar-se com propriedade:

**P\_P.2:** Em relação, é... se excluirmos a postura, não é, que são aqueles fatores que nós estávamos conversando de interesse mesmo, infelizmente, é esse conhecimento, acho que o conhecimento prévio mesmo, eles apresentam muitas dificuldades, eles não trazem conhecimento, é, relação de palavras, é, mais a leitura, né, estou pensando na leitura também, esse... conhecimento das palavras, eu acho que eles não trazem, é, uma relação, acho que eles não estabelecem uma relação com uma, com o que ele, vamos... é que eu estava pensando na aula de leitura ontem

**Pesquisadora:** Hum, hum

**P\_P.2:** Lê uma palavra, é... o que é isso? É alpismo? Procura, vamos procurar, que palavra, essa palavra te remete a outra que você também tem o conhecimento e o convívio? Eu acho que é essa dificuldade, de relacionar o que eles sabem com o texto, às vezes até de ele trazer o conhecimento, né, já o conhecimento prévio dele para a interpretação do texto

**Pesquisadora:** Quando você fala que ele não compreende a palavra, procura, procura onde? No dicionário?

**P\_P.2:** Procurar no dicionário, muitas vezes, nem sempre, porque no texto, pelo contexto também, buscar o significado, mesmo sem o dicionário [Apêndice G]

A professora Lúcia, além de ministrar aulas de Língua Portuguesa para o ciclo II do Ensino Fundamental, é também responsável pelas “aulas de leitura” da escola, as quais consistem em uma hora-aula semanal, para cada turma, destinada explicitamente a atividades de leitura. Ela demonstra conhecer aspectos fundamentais implicados nas atividades de leitura, como a importância de ativar conhecimento prévio e de amparar-se no contexto e/ou no estabelecimento de relações, pelos leitores, entre palavras novas e palavras conhecidas, de modo a permitir a inferência dos significados dos termos desconhecidos e dos textos como um todo. Em função disso, ela afirma que os alunos têm dificuldades em estabelecer tais relações e que, às vezes, parecem não dispor dos conhecimentos necessários para empreender essas relações, “esbarrando em palavras”, fragmentando a leitura e tornando-a sem sentido. Além disso, sugere que não entende a leitura como a soma de significados individuais das palavras que a compõem:

**Pesquisadora:** Você está dizendo que a dificuldade mais frequente é o aluno compreender aquilo que lê?

**P\_P.2:** Exatamente, é isso

**Pesquisadora:** Muitas vezes eles esbarram em palavras...

**P\_P.2:** Hum, hum

**Pesquisadora:** cujos significados eles não conhecem, e em vez de tentar relacionar com o contexto...

**P\_P.2:** Exatamente

**Pesquisadora:** eles simplesmente param

**P\_P.2:** Param, porque “eu não conheço essa palavra então eu não entendi o texto”, e não é assim, não é? Esse é um problema maior que eu vejo. [Apêndice G]

A “falta de conhecimento prévio”, entretanto, ao ser interpretada como uma dificuldade que inviabiliza a leitura compreensiva, deveria ser tomada como aspecto a ser trabalhado nas atividades que precedem a leitura propriamente dita dos textos, com a antecipação de conteúdos, temas ou ideias principais que serão tratadas e levantamento do que os alunos já sabem a respeito do que será lido. O emprego sistemático de tais procedimentos,

antes da leitura, associado a outros durante e após a leitura, certamente devem contribuir para otimizar a compreensão dos alunos. Talvez o problema a que a professora queira de fato aludir seja a postura dos alunos em não querer ou não saber como fazer essas associações, limitando-se a ler como quem apenas decifra um código, sem se empenhar na elaboração de sentidos.

### 6.1.1.3 P\_Ciências: **Leitura/ Interpretação/ Passar do oral para o escrito**

A professora Flávia, de Ciências, atua nesta escola há quatro anos, desde que se efetivou. Questionada quanto às maiores dificuldades dos alunos em sua disciplina, ela afirmou que o maior problema é comum a todas as áreas, consistindo em dificuldades na leitura, na interpretação de textos, na expressão escrita. Sua ênfase, no entanto, foi na capacidade de expressão escrita dos alunos:

**P\_C:** Na minha ma/ não, eu acho que não é matéria, eu acho que é interdisciplinar, porque é leitura, interpretação, é aquela dificuldade básica que eles trazem do fundamental, lá da quarta, da primeira, segunda, terceira, quarta série pro médio, porque por exemplo, a gente que é de Ciências, trabalhar experimento não dá, então você tem que trabalhar com texto, com interpretação visual, enfim, interpretação pra tudo, leitura, debate, e eles têm grande dificuldade de interpretação, de passar do oral pro escrito, eu acho que essa é a maior dificuldade.

**Pesquisadora:** Falar e depois expressar por escrito?

**P\_C:** Isso, porque assim, a gente debate um tema, estamos debatendo, então agora vamos passar pro papel, na hora de passar pro papel aí vem uma dificuldade enorme, isto, noventa por cento da sala [Apêndice H]

Embora a professora Flávia inicie declarando que a dificuldade básica é de leitura e interpretação, ao desenvolver seu raciocínio ela acaba destacando a dificuldade para escrever, pois os alunos até conseguem ler, debater, demonstrar certa compreensão oralmente, o que na escrita já se mostra bem mais problemático:

**Pesquisadora:** Quando eles leem um texto ou observam uma figura, oralmente eles demonstram que entenderam?

**P\_C:** Alguns, não todos, mas aí já é mais fácil para, não é assim a maioria, a maioria eu vejo a dificuldade de passar na hora de escrever, mas assim, falar, eu acho que se torna mais fácil, mas a grande parte dos alunos consegue falar o que pensa, o que tá vendo, discutir, debater, entendeu, oralmente, eu acho, na minha opinião, é mais fácil pra maioria, não pra todos, mas grande parte, porque também tem aqueles alunos que você dá prova oral, eles preferem não fazer, preferem ficar com nota vermelha, mas são poucos

**Pesquisadora:** Hum, hum, a dificuldade pra escrever é maior

**P\_C:** É maior [Apêndice H]

Notemos que a professora, ao indicar a escrita como a maior dificuldade dos alunos, compara-a não com a capacidade de ler e compreender, mas com a habilidade de expressar oralmente o que se entendeu. É nesse sentido que ela afirma que, para a maioria dos alunos, falar é mais fácil do que escrever, o que não significa que os alunos tenham, necessariamente, maior facilidade para ler e entender do que para escrever, embora seja a escrita um dos meios de se ter acesso ao que o aluno compreendeu.

#### **6.1.1.4 P\_Geografia: Compreender os objetivos da disciplina/ Leitura e interpretação de textos**

O professor Lucas, de Geografia, concedeu-nos a entrevista por e-mail, uma vez que já se encontrava em outra escola no momento da referida etapa de coleta de dados. Em 2006, atuava na escola 1 e levantava constantes debates acerca da necessidade de os professores priorizarem a formação da competência leitora, como forma de melhorar o ensino, nas diferentes disciplinas, e também a aprendizagem dos alunos. Por esta razão, optamos por entrar em contato com ele, mesmo residindo em outra cidade, para dar sequência à coleta de informações. Na impossibilidade de agendarmos um encontro, devido aos compromissos profissionais do professor Lucas, este se dispôs a responder o roteiro por escrito e enviá-lo por e-mail.

Questionado sobre as dificuldades mais frequentes dos alunos em sua disciplina, ele afirmou que os alunos não entendem para quê ela serve e, em função disso, consideram-na entediante e sem sentido prático, resistindo, de certa forma, aos procedimentos didáticos utilizados pelo professor para ensiná-la:

**Pesquisadora:** Descreva as dificuldades mais frequentes que os alunos apresentam em sua disciplina.

**P\_G:** A maior é entender pra que serve a disciplina. Geralmente as pessoas têm a ideia de que a geografia trata de um panorama de atualidades, sejam políticas, econômicas e, principalmente, dos fenômenos ambientais. Não que isto seja de todo errado, porém é bem mais do que isso. E quando se quer instrumentalizar os alunos sobre como realizar uma pesquisa, sobre como estabelecer relações, sobre como investigar algo, fica claro que a maioria considera maçante, sem sentido prático, entediante. [Apêndice I]

Dando sequência às suas considerações, o professor Lucas afirmou que o fato de os alunos não saberem ler e entender o sentido dos textos é a causa das dificuldades em todas as disciplinas, dado que trataremos no próximo tópico.

### 6.1.1.5 P\_História: Manter a atenção nos conteúdos; focar-se no professor

O professor Valter, de História, é o mais jovem dos professores entrevistados. Ele atua nessa escola como professor eventual desde 2005, quando ainda era estudante. Já formado, assumiu algumas turmas de Ensino Fundamental (oitava série<sup>27</sup>) e Ensino Médio, substituindo a professora efetiva, em licença médica no momento da entrevista.

Questionado sobre as dificuldades mais frequentes apresentadas pelos alunos, o professor Valter afirma que os alunos não mantêm a atenção nos conteúdos de História, não se focam no professor. Tal dificuldade teria diversas motivações, desde um número inviável de alunos em sala de aula, passando por uma grande diversidade de “atrativos” que dispersaria a sua atenção, até o fato de eles gostarem ou não do professor. Interessante notar que a importância que o professor Valter atribui à capacidade de os alunos manterem-se focados no professor deve-se à centralidade que ele delega à figura do docente na aula, ministrada, na maior parte das vezes, seguindo o modelo de aula expositiva:

*P\_H: E os alunos têm grande dificuldade pra manter a atenção nos conteúdos de História, (...) então você, esse é o desafio do professor, é um grande desafio, você tem que manter eles focados em você [Apêndice J]*

A figura do professor, assim, funde-se aos próprios conteúdos, pois o nível de atenção conferido a estes dependeria do quanto os alunos se mantêm focados no professor:

*P\_H: Bem, o fato é que a gente tem que fazer constantemente aulas expositivas, e se o jovem não gostar de você, ele vai ter um déficit de atenção, (...) você tem que fazer de tudo pra que ele tenha o foco em você [Apêndice J]*

Esse “tudo” a que se refere o professor consistiria mais em estratégias retóricas utilizadas na condução de sua aula expositiva, pois outros recursos que poderiam ou deveriam ser utilizados para conquistar ou manter a atenção do aluno são muitas vezes inviáveis e nem sempre eficazes:

*P\_H: A aula expositiva é a base pra quase todas as ciências humanas, né, você tem que dar exemplos, você cita casos, você vai adequar a vida deles com o conteúdo de ciências humanas, é lógico, você pode usar outros modos também, por exemplo, uso de datashow, de figuras, de imagens, mas isso nem sempre é possível [Apêndice J]*

<sup>27</sup> Conforme a nova organização do Ensino Fundamental, oitava série corresponde ao nono ano.

O professor lembra que a escola possui um *datashow* e que ele próprio adquiriu um *laptop* para diversificar os recursos utilizados em suas aulas; no entanto, devido ao risco a que o equipamento fica exposto – o professor lembra que já foi roubado na escola – prefere não utilizá-lo mais. Além disso, afirma que o uso de vídeos ou projeções na condução das aulas acaba sendo “só mais uma” entre as tantas mídias a que os alunos estão constantemente expostos, não garantindo sua adesão aos métodos ou propostas do professor:

**P\_H:** Então só a informática, falar que só a informática pode resolver o problema da educação é uma quimera, só brincando, é o que eu vivo falando pra eles, eles têm celulares, do que vale você ter um celular, se você não tem nada pra ser dito? (...) O que que me vale trazer um datashow e passar um filme ruim? Que não tem a ver com a realidade deles ou algo que eles não vão se interessar? Então pra não cometer esse erro eu prefiro dar a minha aula expositiva, que eu sei que é boa, que mantém boa parte dos alunos concentrados em mim, quanto mais alunos eu consigo concentrar em mim mesmo, mais fácil de controlar os que não estão [Apêndice J]

O discurso do professor é surpreendentemente taxativo na importância atribuída a si mesmo como única fonte de conhecimentos relevantes e/ou acessíveis aos alunos. Chama a atenção, contudo, a discrepância entre sua afirmação de que sua aula expositiva é suficientemente boa para manter parte considerável dos alunos concentrados nele, e as considerações anteriores sobre o que considera serem as dificuldades mais frequentes dos alunos – manter a atenção nos conteúdos de História ou, o que para ele parece significar o mesmo, manter a atenção no professor. Se esta é a principal dificuldade dos alunos, o discurso do professor sugere que tal desafio é enfrentado e superado com sucesso – “os alunos têm dificuldades para se concentrar nos assuntos de História, mas minha aula expositiva é boa o bastante para mantê-los concentrados em mim” – tal é a paráfrase que elaboramos a partir de seu raciocínio.

O objetivo da aula parece remeter mais a essa atenção dos alunos concentrada na figura do professor do que à sua aprendizagem propriamente dita – “quanto mais alunos eu consigo concentrar em mim mesmo, mais fácil de controlar os que não estão”. Perguntamos: controlar para quê? Acreditamos que o professor se refere à gestão da disciplina na sala de aula, que precisa ser controlada para não inviabilizar qualquer ação que se pretenda empreender neste espaço. Assim, não se trata, a rigor, apesar da aparência extremamente conservadora do seu discurso, de uma ação deliberada para controlar ou manipular os alunos, ainda que, inconscientemente, devido à sua firme convicção na autoridade que lhe confere



este lugar de “professor” – centro absoluto da aula – o professor Valter aja como se pudesse ou devesse decidir o que é melhor para cada um dos alunos:

**Pesquisadora:** E a base dessa aula expositiva normalmente é um texto?

**P\_H:** Nem sempre, várias vezes eu exponho as próprias experiências dos meus estudos em História, por exemplo, a crítica é uma ferramenta muito interessante pra eles, eles têm realmente que questionar ordens estabelecidas, (...) se o jovem daqui não entende que uma crise social, uma crise financeira pode começar lá do outro lado da Terra, então ele é peão, então ele é um peão usável, e eu não quero que eles sejam robozinhos utilizados pelos outros, eu quero que eles pensem, que eles causem um impacto positivo no mundo [Apêndice J]

Obviamente, “questionar ordens estabelecidas” não é algo que o professor deseja que os alunos façam no contexto específico da sala de aula, pois isso significaria questionar a importância dos conteúdos trazidos para estudo pelo professor e, em última instância, sua própria centralidade no processo educativo. O principal instrumento de formação do senso crítico do aluno seria, pois, o professor, que assume esse desafio de enfrentar os questionamentos dos alunos e mostrar-lhes, por força de argumentos, a validade de suas próprias posições, menos ou mais marcadas, ideologicamente.

As falas do professor Valter mostram que ele aceita e encoraja questionamentos dos alunos, desde que estes sejam de ordem conceitual e relacionados aos objetos de sua disciplina:

**P\_H:** (...) se você faz o aluno entender que ele deve fazer constantemente perguntas, muita gente acha isso um aluno irritante, eu acho isso um pecado falar que o aluno faz perguntas demais, o aluno que faz perguntas demais é o meu favorito, porque eu sei que ele está interessado (...) [Apêndice J]

Por outro lado, o professor não considera como formas válidas de questionamento ou resistência, por parte dos alunos, sua indiferença a atividades propostas, compreendida como falta de responsabilidade e desinteresse. Para não lidar com essas formas de resistência dos alunos, o professor Valter simplesmente não propõe determinadas atividades e concentra seus esforços naquela que considera ser sua estratégia mais eficiente: a aula expositiva. Inferimos, por muitas de suas falas, que ele parece experimentar uma forma de prazer intelectual ao conquistar a atenção dos alunos, como se ele personificasse o próprio conhecimento – por diversas vezes o professor Valter afirma que focar-se nos conteúdos é o mesmo que focar-se no professor. Assume que, como professor, tem o dever de encorajar os alunos a fazerem

perguntas e de fornecer respostas corretas, concisas e sem hesitação, não podendo manifestar dúvidas:

**P\_H:** (...) a pergunta pode até ser ridícula, mas se você der a resposta certa, concisa, na hora, sem essa de "eu vou pesquisar e vou entregar pra você mais tarde", eu acho isso o fim, porque se o professor não é capaz de responder a pergunta de um jovem que não tem nem metade da sua formação, difícil, então a formação do professor está baixa [Apêndice J]

Fica claro, portanto, que o professor Valter se coloca como centro da atividade docente e assume a responsabilidade de suprir todas as necessidades formativas dos alunos no que se refere à constituição de um repertório de conhecimentos em História.

#### **6.1.1.6 P\_Matemática: Dificuldade de estudar**

A professora Ivone, de Matemática, com 30 anos de magistério, é a mais experiente entre as professoras entrevistadas. Ela foi bastante específica ao vincular as dificuldades mais sérias de seus alunos a determinados conteúdos matemáticos. Segundo afirma, a grande dificuldade da maioria dos alunos é a falta de hábito de estudo, compreendido como a disposição para refazer e repetir os exercícios propostos, em casa ou na escola, a fim de esclarecer as dúvidas. Sua fala estende-se consideravelmente ao explicar este tópico da entrevista. Para sintetizar, ela exemplifica dizendo que há diferentes tipos de funções ou equações matemáticas. Quando uma atividade propõe a resolução de várias funções ou equações do mesmo tipo, os alunos conseguem resolver. No entanto, se a atividade implicar a resolução de funções ou equações de tipos diferentes, os alunos não conseguem resolvê-las porque sequer conseguem diferenciá-las, classificá-las:

**P\_M:** Eu acho que é a falta de, a falta deles, assim, frequentemente fazerem as atividades, repetirem as atividades, por exemplo, você dá uma lista de exercícios, ou você passa a resolução dos exercícios no quadro, você explica, e quando você trabalha com eles assim, quando você dá um determinado conteúdo, aí você começa por modelos, tipo, aqui é esse assunto, quando mistura todos os modelos juntos, todos os assuntos, que é pra eles lerem os enunciados e resolverem a questão, aí eles encontram dificuldades, na hora que eles estão fazendo separadamente, então fala vai resolver uma equação do 1º grau, eles resolvem, né, aí passa uma de 2º grau, resolvem, aí a hora que você mistura todos eles não sabem diferenciar um com outro, por quê? No meu ver, os nossos alunos do ensino médio, os maiores, ou mesmo do fundamental, da escola pública, eles não são habituados a estudarem em casa ou mesmo em sala de aula, estudar, eles só fazem aquilo que é determinado, na sala de aula. Chegou em casa eles não têm momento nenhum pra, ou quase

todos não têm momento nenhum que eles pegam aquelas atividades e refazem [Apêndice K]

Tal passagem foi selecionada entre os diversos trechos por meio dos quais a professora Ivone procura demonstrar que os alunos resolvem os exercícios matemáticos de forma automática, mas não conseguem compreender, devido à falta de estudo, as diferenças conceituais entre os diferentes tipos de exercícios. Assim, não são capazes de decidir, autonomamente, que procedimentos adotar para solucionar cada tipo de exercício proposto, uma vez que não diferenciam, por exemplo, uma equação de primeiro grau de uma equação de segundo grau. Para a professora, os alunos precisam memorizar as regras e isso só se consegue estudando. O pressuposto é o de que, uma vez memorizadas as ditas regras, os alunos não apresentariam tais dificuldades em reconhecer e classificar diferentes tipos de funções ou equações.

## 6.1.2 Causas das dificuldades dos alunos apontadas pelos professores

### 6.1.2.1 P\_Português.1: Falta de hábito de leitura, desde a infância

Curiosamente, embora essa professora afirme que os alunos não apresentam tantas dificuldades em leitura, ela aponta a falta de hábito de leitura como causa principal das dificuldades dos alunos em “escrever melhor”, o que significaria cometer menos erros ortográficos em suas produções.

**Pesquisadora:** o que você acha que podem ser as causas dessas dificuldades tão grandes, principalmente na escrita, que são as que você acha mais frequentes?

**P\_P.1:** (...) se você tem o hábito de leitura, lê bastante e lê vários tipos de livros, por exemplo, uma quinta série, se ela desde pequenininha, lá em casa, tem o hábito de boa leitura, os livrinhos de história ou mesmo, o conto, né, ouvir o pai e a mãe contar, ela cria, né, começa a criar, eu acho que isso ajuda bastante  
(...)

**P\_P.1:** (...) eu falo muito pro meu aluno assim, leia, leia aquilo que você gosta, procura o que você gosta e leia, se não tem condição de comprar, empresta de quem tem, você sempre vai encontrar alguém que tenha uma história em quadrinho, né [Apêndice F]

Assim, para esta professora, ler muito ajuda a escrever melhor, principalmente no que se refere à diminuição dos erros de ortografia:

**P\_P.1:** E dependendo da história em quadrinho você sempre vai melhorar na escrita, porque você lendo, pesquisando no dicionário, né, eu mesma, quantas vezes eu não tive dúvidas, então quando eu vou pro dicionário e eu leio, gravo e pratico, a tendência de diminuir, né, o erro, eu acho que é maior, eu acredito nisso (...) [Apêndice F]

Apesar desse incentivo verbal da professora à prática de leitura, em suas aulas as atividades de leitura estão restritas aos textos veiculados nas apostilas do Estado e nos livros didáticos:

**Pesquisadora:** A escola agora está com biblioteca?  
**P\_P.1:** Tem, são vários livros, novos, que chegaram, é..., por causa das aulas de leitura, muitos livros paradidáticos que chegaram, literatura, autores assim, de nome, e autores novos que às vezes assim, nem eu, sabe, tenho em mente, mas tem muitos livros bons, e... e outra, não trazemos, eu não trago muito os meus alunos para a biblioteca, mesmo porque em sala de aula está puxado com esse negócio do caderninho, você trabalhar o caderninho, a atividade do aluno e mais o livro didático, mas mesmo ali a gente já pega muita leitura, né [Apêndice F]

Esclarecemos que “caderninho” é o caderno de atividades do aluno, integrante da coleção de apostilas enviadas bimestralmente à escola pelo Estado. E a biblioteca, por seu turno, embora tenha sido transferida de sala, continua um espaço extremamente apertado com vagas apenas nos pequenos corredores que separam suas prateleiras. A insuficiência do espaço, entretanto, não é alegada pela professora como condição que dificulte o seu uso, senão a falta de tempo decorrente da grande quantidade de material a ser trabalhado na sala de aula.

#### 6.1.2.2 P\_Português.2: Desinteresse dos alunos

Após mencionar que a falta de interesse era certamente uma das causas das dificuldades dos alunos, a professora Lúcia hesitou por alguns instantes e declarou que estava pensando na resposta, provavelmente preocupada em atender a supostas expectativas da entrevistadora:

**P\_P.2:** O que mais? [silêncio] eu estou buscando nas aulas de leitura, uma resposta [risos]  
**Pesquisadora:** Hum, hum... porque é uma aula específica de leitura, né, que eles têm por semana  
**P\_P.2:** É, isso, e é pra relacionar com a sua pesquisa, né?

**Pesquisadora:** Não, pode pensar na sua prática, o que você acha, entendeu, o que você acha ou imagina que seja, os alunos têm dificuldade pra compreender, por que será que eles têm tanta dificuldade pra compreender?

**P\_P.2:** [Silêncio] [Apêndice G]

Foi preciso retomar sua fala inicial para incentivá-la a discorrer sobre as prováveis causas das dificuldades dos alunos. Lembrando uma determinada aula, a professora reforçou que os alunos não estabelecem relações entre o conhecimento de que dispõem e as informações novas. Exemplificando, lembrou o trabalho de leitura de uma fábula, cujo personagem principal era uma toupeira. Os alunos queriam saber o que significava e a professora os estimulou a falar sobre o que sabiam, se já tinham ouvido a palavra, ao que alguns responderam que conheciam a palavra – quando eram xingados pela mãe, por exemplo – mas não sabiam o que significava.

**P\_P.2:** Então esse tipo de relação que falta, então se ele tivesse questionado quando ele ouviu uma palavra, "o que é isso?"

**Pesquisadora:** Hum, hum

**P\_P.2:** Esse conhecimento mesmo, anterior, fora da escola, ele teria relacionado, não é, ficaria muito mais fácil a interpretação. Não sei se eu fui muito clara, mas... [risos] [Apêndice G]

Desse modo, pareceu-nos que a professora quis sugerir, ainda que hesitante, que se os alunos tivessem mais curiosidade e interesse, o estabelecimento de relações de significado entre conhecimento prévio e informações novas seria otimizado e favoreceria a compreensão na leitura. Entretanto, ela não chega a mencionar procedimentos que, uma vez trabalhados antes da leitura dos textos, potencializariam a compreensão dos alunos, como fazer levantamento do que já sabem, analisar índices como capa, contracapa, título, levantar suas expectativas em função da antecipação dos temas ou ideias principais, imagens, gênero textual etc. A professora simplesmente reconhece a necessidade de conhecimento prévio para favorecer a leitura, mas não considera que, na inexistência dele, é preciso fornecê-lo, construí-lo.

### 6.1.2.3 P\_Ciências: Falta de hábito de leitura

A professora Flávia associa a dificuldade de escrita dos alunos à falta de leitura:

**Pesquisadora:** (...) aí eu fiquei meio em dúvida se é mais dificuldade pra ler ou se é mais dificuldade pra escrever, que você nota na sua matéria

**P\_C:** Eu acho que uma coisa leva à outra, eu acho que a dificuldade deles de escrita é a falta de leitura, eles não têm hábito de leitura, não tem, isso é geral [Apêndice H]

O interessante foi que, questionada quanto a outras possíveis causas para essa dificuldade dos alunos, a professora Flávia mencionou questões normativas da língua, que não necessariamente interferem na capacidade de organização das ideias por escrito:

**Pesquisadora:** Alguma outra razão você acha que leva eles a ter tanta dificuldade assim?

**P\_C:** Eu acho assim, que eu vejo o aluno que tem dificuldade de conjugar verbos, de acentuação, e é uma dificuldade que eles trazem porque não tiveram uma base boa, então assim, como passa de ano, sabendo ou não sabendo, então eles vêm trazendo essa dificuldade até o ensino médio, é uma coisa que passa de um ano pro outro, entendeu, porque, ah, o aluno está presente, ele tenta fazer, então vamos levando, e assim vai [Apêndice H]

No desenrolar de sua resposta, notamos que ela atribui esse “déficit” na aprendizagem de padrões da linguagem escrita ao sistema de avaliação que não reprova o aluno ao final de uma determinada série, mesmo quando este não evidencia qualquer avanço na aprendizagem dos conteúdos previstos para aquela etapa. Valoriza-se e considera-se o esforço do aluno, mais do que sua aprendizagem, efetivamente. A superação das dificuldades só ocorre quando os alunos manifestam interesse em aprender e recebem apoio dos pais:

**P\_C:** É, eu acho que assim, os alunos que melhoram são aqueles que têm o acompanhamento familiar junto, aqueles alunos que você vê que a mãe não aparece aqui nunca, nem na reunião, nem em casos, só no extremo mesmo que a mãe, são aqueles alunos que vão levando a dificuldade com o passar do tempo [Apêndice H]

Assim, não se alude claramente à leitura como prática que contribui para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos – teoricamente, pessoas que leem muito têm repertório temático para desenvolver em suas produções escritas – nem como fonte de modelos textuais que permitam a assimilação de diferentes formas e estilos de escrever, senão como prática que favorece a aprendizagem de padrões ortográficos e gramaticais, considerados como as dificuldades mais visíveis e recorrentes nas produções dos alunos.

#### 6.1.2.4 P\_Geografia: Os alunos não sabem ler e entender o sentido dos textos

Para o professor Lucas, o ensino de Geografia requer a instrumentação dos alunos em procedimentos que permitam fazer investigações, estabelecer relações, analisar determinados contextos. No entanto, isso só é possível se os alunos conseguem ler e entender o sentido dos textos, o que, no seu ponto de vista, não ocorre. Dessa forma, tal dificuldade em leitura e interpretação é apontada como a causa das dificuldades dos alunos, não só em sua disciplina, mas em todas as outras:

**Pesquisadora:** Procure explicar quais você acha que sejam as causas dessas dificuldades.  
**P\_G:** Primeiro é a confusão sobre os objetivos da disciplina. Segundo, e acho que é a causa de dificuldades em todas as disciplinas, é que os alunos não sabem ler e entender o sentido dos textos. Como analisar algo se a pessoa não consegue ler com clareza? Então as escolas ficam ensinando conteúdos distantes da realidade do aluno, em uma linguagem que ele não entende e não tem vontade de entender, e deixa de lado o principal, que é dotar o aluno de habilidades de leitura e interpretação. [Apêndice I]

Podemos considerar que o professor Lucas elege a dificuldade para ler com clareza como o principal problema a ser superado no sentido de permitir que os objetivos específicos de cada disciplina possam ser atingidos. Assim, confere à escola a responsabilidade por esta empreitada de formar alunos leitores de fato, condição sem a qual o ensino e a aprendizagem de quaisquer conteúdos não poderá efetivar-se.

Ao discorrer sobre possíveis maneiras de superar tais dificuldades, o professor de Geografia aponta um maior investimento na formação de professores como um caminho desejável para a reinvenção do modo de ensinar:

**Pesquisadora:** Dentre essas dificuldades, quais você considera mais difíceis de superar para o aluno? Por quê?  
**P\_G:** A de desenvolver habilidades de leitura e interpretação. É praticamente impossível porque deveria haver uma reforma na maneira de ensinar e os professores também não têm interesse nisso, pois a maioria não domina estas mesmas habilidades de leitura e interpretação. Acho que deveria haver primeiramente um modo de ensinar o professorado a ensinar, desde as séries iniciais. Agora, na prática devemos continuar no famoso "processo formiguinha" de fazer a nossa parte, mesmo conscientes que o problema é grande demais para resolvermos. [Apêndice I]

O professor Lucas foi o mais incisivo na atribuição de responsabilidade ao professorado pelas dificuldades de leitura dos alunos, mas não no sentido de imputar-lhes

culpa, já que as instituições responsáveis pela formação desses professores também têm deixado a desejar no sentido de formar profissionais que sejam leitores de fato.

#### **6.1.2.5 P\_História: Contexto social: excesso de informações veiculadas, pais que não sabem educar os filhos, indisciplina, crise da autoridade**

O professor Valter, de História, diversas vezes mencionou a dificuldade de os alunos se concentrarem nas aulas, devido a uma grande quantidade de meios disponíveis para a veiculação de informações, o que prejudica o nível de atenção dedicado tanto ao professor, quanto aos livros (que não são lidos porque são chatos), e até mesmo às mídias que, por si sós, também não são capazes de conquistar a atenção dos jovens por um tempo prolongado. Em função disso, suas considerações a respeito das dificuldades dos alunos e das possíveis causas aparecem sempre associadas a um contexto mais abrangente que o da sala de aula e mesmo da escola:

**Pesquisadora:** (...) procure explicar quais são as causas que você acha, as causas dessas dificuldades dos alunos (...)

**P\_H:** É que assim, eu associo isso muito ao patamar que a sociedade brasileira está chegando, né, cada vez mais ela se adequa a um mundo globalizado, mas a população não está sabendo criar soluções, (...) na reunião de pais, um pai chegou pra mim e perguntou por que a gente não tem uma disciplina chamada "educação", pra que a gente educasse os filhos deles, (...) eu gosto de dizer eu sou um professor de História, minha disciplina é História, eu estou aqui pra ensinar História porque ela é edificante para o ser humano (...)

**P\_H:** (...) então eu tenho que ensinar o menino a ficar em silêncio e se comportar na frente de um adulto, não, essa é uma função dos pais, é uma função do responsável legal dele, quando ele está na minha sala, eu sou o tutor dele, eu sou o cara que os ensina a matéria pela qual sou graduado, então eu tenho que ensinar a ele isso, só isso, eu não estou dizendo que numa situação social eu não vou pegar e ajudá-lo nesse sentido, mas a minha função é só essa, eu acho que os pais não estão sabendo criar seus filhos [Apêndice J]

A fala do professor encerra uma reflexão a respeito da própria identidade e função docente, já que, afinal, quem é o professor? Que funções ele deve desempenhar? Parecem questões simples, mas uma resposta simples a essas questões – o professor é um profissional formado e habilitado para ensinar e promover a aprendizagem dos alunos numa determinada área do conhecimento – não dá conta de todos os desafios cotidianamente enfrentados pelos professores nas salas de aula. Para o professor Valter, os pais, em um reflexo da falta de habilidade da sociedade como um todo para resolver problemas, eximem-se cada vez mais da



função de educar seus filhos, ao mesmo tempo em que a escola é cada vez mais responsabilizada por tal tarefa. Poderíamos questionar em que tais aspectos interferem na aprendizagem dos alunos. Como lembra o professor Valter, existe um discurso que demanda da escola uma capacidade quase ilimitada para motivar os alunos a se envolverem nas atividades escolares, mas os recursos disponíveis e, em última instância, a formação do senso de responsabilidade e compromisso dos alunos tem sido seriamente comprometida. Um outro trecho da entrevista do professor Valter evidencia um fator que provavelmente subjaz ao sucesso de muitos alunos na escola pública:

**P\_H:** Eu falo nas reuniões "façam os seus filhos estudarem uma hora por dia", uma hora, isso vai dar dez minutos pra cada matéria, os meus melhores alunos estudam quatro horas, fora da escola, esses eu sei que vão pegar bem (...) [Apêndice J]

Destacamos, partindo dessas considerações, que é muito importante desmistificar a ideia de que a escola pública é um lugar que inviabiliza a aprendizagem dos alunos. Apesar das dificuldades, há fatores que contribuem para o sucesso de alguns alunos. Não queremos, contudo, induzir à afirmação de que tudo depende exclusivamente de atitudes individuais, pois isso faria recair sobre os próprios alunos e sobre os próprios professores a culpa pelos insucessos reiteradamente demonstrados em avaliações institucionais, cujas intenções deveriam ser criticamente consideradas no sentido de desvelar o que está por trás de índices que comparam níveis de desempenho de alunos e profissionais que vivenciam realidades tão distintas. Há, sim, alunos que estudam mais e que, também por isso, conseguem melhores resultados em termos de aprendizagem dos conteúdos escolares. No entanto, é preciso considerar que fatores e condições favorecem, dificultam ou inviabilizam que todos os alunos tenham a mesma disposição para estudar e aprender.

Na visão do professor Valter, é preciso haver uma mudança radical na maneira de enxergar o mundo, pois, segundo afirma, os jovens agem como se o mundo fosse "uma grande brincadeira". Para isso contribuiria, além da omissão familiar, também a esfera legal:

**P\_H:** Então pra eles está tudo certo, "pra que eu vou me preocupar com esse professor na minha frente, se, por exemplo, eu sou indestrutível e eu passo de ano se eu não faltar?", o sistema também ajuda eles, eu estava dizendo, o ECA pra mim deu muita liberdade pra eles, e eles não sabem utilizar, precisa de uma mudança profunda na mentalidade deles, nós somos só uma das pontas, a outra ponta que também tem que ficar puxando eles, não puxa, (...) a figura do pai não é uma figura de restrição, não é uma figura que vai impor limites, é uma figura pra brincar no fim de semana, se o menino se espelha no pai, de acordo com Freud, então ele vai brincar o tempo todo, por que não? O pai dele faz isso,

*essa é a profissão do pai dele, então ele não vai ligar pra autoridade, por exemplo, não tem autoridade em casa, a autoridade que tem na escola é fraca, é fraca, é errada, não é só eles não, os próprios pais colaboram com isso (...) [Apêndice J]*

Diante desse quadro de crise da autoridade, tanto da família quanto da escola, o professor Valter ratifica sua posição segundo a qual o professor precisa ser querido pelos alunos, conquistar a sua afeição ou, no mínimo, o seu respeito, à base de muita negociação e cortesia. Nesse sentido, afirma que nunca eleva o tom da voz, salvo em situações muito graves (quando os alunos se agridem fisicamente, por exemplo), e sempre trata os alunos com educação e cortesia para que estes desenvolvam atitudes semelhantes.

#### **6.1.2.6 P\_Matemática: Falta de incentivo da família; baixa autoestima**

A professora Ivone acredita que os alunos não se habituem a estudar porque, além de não terem vontade de aprender, também não recebem incentivo de suas famílias. Estas seriam, a seu ver, humildes demais para acreditar que o estudo pode ajudá-las a melhorar de vida, condicionadas que estão a conviver com a falta de oportunidades e com a falta de ética social, que favorece algumas pessoas não por mérito, mas por redes de influência:

*P\_M: Ah, eu acho que também a própria família, hoje a gente vive num mundo que as pessoas, às vezes, principalmente as mais humildes, acreditam que elas não podem muito, a gente sente que eles pensam que não podem vencer, (...), então eles, acho que a própria situação econômica do país, e vamos falar, né, a própria situação ética do país, também, começa a verificar, "ah, mas professora, a gente vai chegar lá? Imagina, depois o outro vem, o filho não sei das quantas, só paga lá, isso é só pra quem tem dinheiro, só quem tem dinheiro que pode fazer isso", porque eles não acreditam que a gente, que sai lá de baixo, se você batalhar, você vai ter mais dificuldade, você vai enfrentar mais problemas, mas que você também é capaz, a inteligência é igual pra todo mundo [Apêndice K]*

Na visão da professora Ivone, o sucesso ou o fracasso do aluno depende exclusivamente do seu esforço e mérito pessoal, mas os alunos não se sentem capazes de superar suas dificuldades e acabam não se empenhando em aprender. Trata-se de uma visão que desconsidera uma série de fatores sociais e culturais que influenciam, de modo positivo ou negativo, a motivação para aprender. Se a "inteligência é igual pra todo mundo", todos teriam, teoricamente, as mesmas oportunidades, desde que se esforçassem para isso.

Além disso, a constatação de que a escolaridade, por si só, não garante melhores condições de vida às pessoas, parece contribuir para desmotivar os alunos:

**P\_M:** E parece que a própria situação do país leva as famílias "ah, meu pai tá aí, estudou, tá desempregado" não sei o quê

**Pesquisadora:** Você acha que eles não têm motivação pra estudar

**P\_M:** É, eu acho que a própria sociedade, a própria família, né, e outra é a família, né, a gente tem muito aluno, às vezes até bom, mas eles não têm perspectiva de vida não, porque eles vêm de famílias muito... então é um conjunto de, muita coisa [Apêndice K]

Estudar para vencer na vida, subir de categoria social e melhorar o status financeiro, parece ser a grande motivação perdida para as famílias, que acabam não vislumbrando outras recompensas que justifiquem o esforço de aprender.

### **6.1.3 Formas de intervenção com vistas a sanar as dificuldades dos alunos**

#### **6.1.3.1 P\_Português.1: Trabalho com dicionário e gramática, coletivamente, na lousa, ou individualmente, com assessoria da professora**

**Pesquisadora:** (...) você verifica que o aluno errou, que ele não está assimilando, como que é a intervenção?

**P\_P.1:** Trabalho com dicionário em sala de aula, vou sempre na parte da gramática, por exemplo, sufixo, prefixo, né, por exemplo, e vou pedindo pra eles reescreverem a palavrinha e não copiar o que está tudo no dicionário, mas eles lerem tudo o que está no dicionário em relação àquela palavrinha e, de acordo com o texto ou com o que nós estivermos trabalhando, eles encaixarem o sentido, eu acho que é uma forma de assimilar, e em relação à paragrafação, na lousa, sempre mostrando na lousa o que ela está, é... o que está falho e fazendo com que eles percebam, olha, introdução, pelo menos cinco linhas, o que que entra aqui, sempre assim, sempre mostrando, tentando mostrar pra ele ou na lousa ou do meu ladinho, comigo [Apêndice F]

Trata-se, efetivamente, de um trabalho voltado a sanar dificuldades ortográficas e gramaticais, conforme o diagnóstico da professora acerca das principais dificuldades dos alunos na escrita, considerada apenas em seus elementos mais superficiais.

#### **6.1.3.2 P\_Português.2: Estimula os alunos a estabelecerem relações que os ajudem a compreender os textos**

A professora Lúcia afirma que quando os alunos manifestam suas dúvidas sobre significados de palavras nas atividades de leitura, ela procura incentivá-los a relacioná-las com outras palavras que provavelmente integrem seu universo de conhecimento e também os estimula a deduzir seus significados com base no contexto em que apareceram. Diz que

poucas palavras demandam realmente uma consulta ao dicionário e, além disso, os exemplares não estão disponíveis na sala de aula, sendo necessário dispor de tempo precioso para ir buscá-los.

**Pesquisadora:** (...) como é que você intervém, como é que você tenta mostrar pra ele [o aluno], esse sentido do texto?  
**P\_P.2:** Às vezes, insinuando o significado, trazendo para a realidade deles, né, olha, isso pode significar/ se colocar, é... o significado tal, faria sentido para o texto? Se usarmos o dicionário, inúmeros significados, vamos colocar todos aqui no texto, faz sentido? Né, pra estabelecer essa relação  
**Pesquisadora:** Pra eles verem qual significado pode ser atualizado no texto  
**P\_P.2:** Exatamente, e normalmente, às vezes por conta, de uma palavra no texto, não há necessidade de consultar o dicionário, não é, quando acontece, são poucas palavras e tem aquele problema de "sobe lá, pega o dicionário", a aula vai acabando e aí quando chega o dicionário na sala, já finalizou a aula  
**Pesquisadora:** Hum, hum  
**P\_P.2:** É... se não são inúmeras palavras, são três, duas, três palavras, vamos buscar no texto  
**Pesquisadora:** No texto mesmo  
**P\_P.2:** É, interferindo, vou fazendo as interferências ali, questionando, e aí, e as outras, o que que tem a ver uma ideia com a outra ideia pra buscar um significado pra'quela palavra [Apêndice G]

### 6.1.3.3 P\_Ciências: Procura corrigir os “erros” de Português nas produções dos alunos

Para sanar ou amenizar os problemas verificados nas produções escritas dos alunos, que a professora identifica prioritariamente como desvios em relação ao padrão da língua – pontuação, acentuação, concordância, etc. – ela “corrige” os erros dos alunos em suas produções nas atividades de Ciências. Entretanto, como ela mesma afirma, há muita resistência dos alunos a esse tipo de intervenção:

**Pesquisadora:** É, pra você, como professora de Ciências, em qual dessas áreas que os alunos apresentam dificuldade é mais difícil de intervir?  
**P\_C:** Ai, eu acho assim, na hora que eu vou/ por exemplo, eu vou corrigir, “ah, você escreveu errado, poderia ter colocado uma vírgula aqui”, “mas a senhora não é professora de Língua Portuguesa!” Entendeu, então assim, “poxa, professora, a senhora corrigiu a minha questão e saiu corrigindo os erros de português, isso não vale” (...)  
**P\_C:** Então quando eu vou corrigir, às vezes eles questionam, “ah, mas poxa, escrevi assim porque eu estava com pressa, a senhora é de Ciências, não é de Língua Portuguesa”, quer dizer, na minha matéria pode escrever errado, eles vão tentar melhorar na matéria de Língua Portuguesa, entendeu [Apêndice H]

Sem emitir qualquer juízo de valor acerca da pertinência da intervenção realizada pela professora Flávia, verificamos que ela é coerente com o tipo de dificuldade diagnosticada: os alunos cometem “erros” de português na escrita, logo, a professora os aponta, os corrige, ainda que seja na acepção mais tradicional da prática de “corrigir”. Os alunos, entretanto, parecem não assimilar os objetos dessa correção (posto que continuam errando) e, além disso, questionam a própria legitimidade da professora de Ciências em fazê-lo. De fato, as condições do contexto em que produzem essas escritas os levam a considerar o interlocutor como um professor que lê para verificar se aprenderam ou não os conceitos de Ciências e que, como professor, já deve esperar e compreender que os alunos cometam erros de Português. O “conteúdo” deverá ser avaliado, não a forma que usaram para expressá-lo.

Por outro lado, uma vez que a professora Flávia associa as dificuldades de escrita dos alunos à falta de leitura, questionamos se não são empreendidas ações no sentido de incentivá-los a ler. Do ponto de vista da professora de Ciências, a escola poderia fazer muito disponibilizando uma boa biblioteca com acesso irrestrito aos alunos e os professores poderiam indicar leituras interessantes, mas sempre reservando-lhes o direito de escolherem suas próprias leituras, sem imposições. De sua parte, ela afirma que procura não exigir que os alunos leiam, mas, quando os convida, também verifica muita resistência. Vale destacar, no entanto, que essa leitura à qual a professora se refere consiste na leitura em voz alta, feita na sala de aula:

**Pesquisadora:** Então tem uma resistência dos alunos a você interferir na escrita deles

**P\_C:** Sim, leitura

**Pesquisadora:** Na leitura também?

**P\_C:** Na leitura também, você pede pro aluno ler alguma coisa, ele fala, “ah, eu não, pede pra outra pessoa”, entendeu, é sempre assim, leitura e escrita existe resistência, eu acho, na minha matéria

**Pesquisadora:** Hum, hum, e aí você trabalha bastante com textos, né?

**P\_C:** Eu acabo assim, não é forçando, mas aí você fala assim “e quem vai ler?”, você pede pra outra pessoa, tem sempre, os mesmos alunos que leem, e os mesmos alunos, então assim, sempre aqueles, por quê? Porque eu não falo “você é obrigado a ler”, né, não vou obrigar ninguém a fazer o que não quer [Apêndice H]

A leitura silenciosa ou individual parece ser simplesmente desconsiderada como atividade de leitura na sala de aula. Os alunos que leem são os que fazem leitura em voz alta, sempre os mesmos; os demais são aqueles que não leem. A intervenção, nesse caso, restringe-se a solicitar que alguns alunos se ofereçam para realizar as leituras, posição diferente daquela adotada pela professora Beatriz, de Língua Portuguesa, que exige que se faça a leitura em voz

alta como forma de avaliação do desempenho oral e da compreensão (verificada por meio de perguntas sobre os textos lidos).

#### 6.1.3.4 P\_Geografia: Trabalho persistente de leitura, interpretação e compreensão

O professor de Geografia afirma insistir muito nas atividades de leitura, interpretação e compreensão como forma de tentar superar essas dificuldades dos alunos. No entanto, declara que há grande dificuldade em motivar os alunos a se empenharem nessas atividades:

**P\_G:** A dificuldade está em motivar o aluno a ler, compreender. Parece que fico insistindo muito nisso, em ler, interpretar, compreender. Poderia falar em outras formas de linguagem que não seja a escrita, mas de verdade não acredito muito nisso. Vejo muitos professores fazendo maquetes, colagens, etc. No final o aluno não vê o significado daquilo, acaba não passando de entretenimento. Na geografia há os mapas, as fotografias, que são praticamente o alicerce da disciplina, porém não são um fim em si mesmas, pois precisam estar acompanhadas de uma leitura crítica destes mapas e fotografias. Porém a maioria dos professores não faz isso, passa texto sem contextualizar, passa mapa apenas para copiar e pintar. As maiorias das diretoras acreditam que vídeo são instrumentos de entretenimento, por isso não investem nesse tipo de mídia. Por isso tem de haver uma mudança na mentalidade do professorado e de quem dirige a educação, desde os diretores de escola até os secretários de educação. [Apêndice I]

O professor Lucas justifica sua ênfase na leitura e compreensão de textos verbais escritos, a despeito da importância de outras linguagens em sua disciplina, representadas pelo uso de mapas, fotografias e maquetes, pois acredita que tais linguagens precisam ser lidas e traduzidas verbalmente a fim de que sejam relacionadas e compreendidas. A diversificação de linguagens e recursos didáticos emerge como possibilidade de motivar os alunos a se empenharem nas atividades, mas o professor questiona a maneira como são empregados, de forma praticamente desarticulada de uma discussão mais abrangente que ultrapasse os limites da própria atividade em si – pintar mapas ou construir maquetes. Quando ele afirma que “não acredito muito nisso” – em outras linguagens além da escrita – parece questionar, justamente, a maneira como são empregadas, e não a sua importância, já que afirma serem o alicerce da disciplina. Assim, concentra-se no que considera ser o maior problema e também a maior prioridade: ajudar a constituir a competência leitora dos alunos, de maneira que eles sejam capazes de ler e de compreender o que leem.

### 6.1.3.5 P\_História: Procura cativar a atenção dos alunos, de modo que sua atenção se volte para o professor

Ao afirmar que a principal dificuldade dos alunos é manterem a atenção nos conteúdos e no docente, o professor Valter explicou que, para conquistar a atenção dos alunos, prescinde, na maior parte das vezes, de propor leituras ou utilizar recursos diversificados como vídeos ou projeções. A estratégia principal é a aula expositiva, mas isso não significa que o professor não busque inovações que possam reinventar essa modalidade de aula, pela qual assume abertamente sua preferência:

**P\_H:** É um grande, é uma grande falha no sistema todo, tipo, a nossa escola é arcaica, o sistema escolar é ainda o sistema da classe, lousa, que é o sistema do século XVII, (...) então se a gente faz uma aula em círculo, os meninos estranham, mas pelo menos é uma mudança, eles já sentem que é diferente, e a educação até flui melhor, por exemplo, já fiz várias vezes, tanto aqui como na Fundação Casa, o modelo socrático e aristotélico de aula, que é em círculos e sabatinas, sabatina o mestre sobre suas perguntas, e funciona muito bem, a atenção é muito mais dobrada, (...) a atenção se volta pro mestre, (...) [Apêndice J]

O professor Valter exemplificou esse procedimento ao comentar uma aula sobre a forma esférica da Terra, que os alunos tinham dificuldade em entender porque viam no mapa do mundo uma representação plana:

**P\_H:** (...) Então eu trouxe um globo terrestre e coloquei no centro, me coloquei no centro, e comecei a ser sabatinado, (...) até eles entenderem isso foi na base de muita sabatina em mim, eles bombardeiam o mestre com perguntas, assim eles conseguem resultado, mas precisa de muita atenção, eu avisei eles, toda vez que eu vou fazer isso eu aviso é atenção cem por cento senão eu paro tudo na hora [Apêndice J]

Outra vez, vemos o quanto o professor Valter considera importante assumir-se como centro das atenções, literalmente, e como se identifica com os próprios conteúdos ministrados. Uma vez que os alunos se dispersam ao fazerem leituras ou simplesmente não as fazem, sua atividade consiste em atuar nas aulas sabatinando o professor, cuja figura se destaca e valoriza – observemos que o professor se intitula como “mestre” – ou produzindo textos em grupo. Dessa forma, o professor Valter acredita estar intervindo no sentido de formar nos alunos o nível de atenção que considera necessário para a aprendizagem de sua área curricular.

### 6.1.3.6 P\_Matemática: Procura motivar e incentivar os alunos, melhorando sua autoestima

A professora Ivone atribui a um desinteresse generalizado – dos alunos, das famílias e dos próprios profissionais da escola – parte considerável da responsabilidade pela má qualidade do ensino público. Não que tais sujeitos possam ser individualmente responsabilizados, mas estes sofreriam influência de determinantes sociais. Para ajudar seus alunos a superar problemas de autoestima e fazê-los acreditar que são capazes de aprender, a professora Ivone diz conversar muito com eles, sempre reservando parte da aula para motivá-los e incentivá-los, demonstrando sua crença em sua capacidade para vencerem desafios. Pela via do discurso – através de conversas – a professora procura convencê-los de que há recompensas plausíveis para os que se esforçam e estudam:

**P\_M:** Olha, Gema, o que eu tenho feito, e a cada dia eu acho que eu faço mais, é tentar motivar e incentivar, praticamente em todas as aulas minhas, dez minutos, cinco minutos, eu tento conversar muito com eles, sobre essas situações, porque na verdade também o desinteresse do aluno, a escola pública é um conjunto, né, não só do aluno como da família, do próprio professor, (...) eu acho que se todos, começar da família, de todos profissionais e dos alunos, ou pelo menos noventa e cinco por cento, buscasse esse empenho em fazer com que eles podem melhorar, eles têm que acreditar mesmo, a gente é capaz, a longo tempo, é capaz de mudar muita gente, (...) [Apêndice K]

Como já atua nessa escola há cinco anos, lembra que leciona para alunos com os quais praticamente não conseguia trabalhar antes, e atribui essa significativa melhora às conversas constantes por meio das quais demonstra sua confiança na capacidade dos alunos. Ao se sentirem valorizados, os alunos se empenhariam mais nas atividades:

**P\_M:** Melhoraram e muito, hoje você passa, eu não sinto assim, em termos, dificuldades de falar "eu entro na sala e não consigo trabalhar", "os meus alunos não fazem as minhas atividades", eu não tenho muito essa reclamação não [Apêndice K]

O que persiste, porém, segundo afirma, é a falta de hábito de estudo. Os alunos só fazem o que ela pede para eles fazerem nas aulas e, ainda assim, para cumprir uma espécie de obrigação. Não se trata, portanto, de uma genuína crença na possibilidade de usufruir qualquer tipo de recompensa pelo esforço em aprender. A cooperação talvez decorra justamente do estreitamento de laços afetivos, pelo tempo de convivência e pelo recorrente discurso de incentivo da professora:



**P\_M:** (...) eu sinto que eles já acreditaram assim que eu quero que eles melhorem, (...) um dia a menina passou pra noite, falou pra mim assim, "ah, professora, será que eles vão chegar e falar assim 'vamo acordar', 'vamo estudar', porque assim, a senhora mimava a gente, a senhora fazia a gente começar, acreditar em algumas coisas", né  
(...)

**P\_M:** Então eu acredito que também a gente ajudaria, mas a gente tem muita dificuldade e não é em curto prazo, tem que ser em longo prazo, com todo mundo empenhado, porque quando você cobra do aluno, inclusive as tarefas, você incentiva, você fala das melhorias que eles estão tendo, você consegue resultados, (...) [Apêndice K]

Para a professora Ivone, cobrar empenho dos alunos e ter rigor nos prazos de entrega dos trabalhos, por exemplo, é uma forma de incentivá-los a desenvolver o senso de responsabilidade, o que ajuda a prepará-los para as exigências sociais que ultrapassam os muros da escola. Trata-se de um trabalho persistente e duradouro, cujos frutos não se colhem senão em longo prazo, mas do qual não se pode desistir.

#### **6.1.4 Materiais impressos utilizados pelos professores**

##### **6.1.4.1 P\_Português.1: Caderno de atividades do aluno (apostilas do Estado), livro didático, jornal**

O material impresso mais utilizado são as apostilas que passaram a ser enviadas às escolas da rede estadual de São Paulo, com o objetivo de garantir um currículo mínimo comum. Os livros didáticos, no entanto, continuam a ser utilizados. Houve uma referência da professora Beatriz à utilização de jornal, cujos exemplares são também enviados pelo Estado, de modo a permitir o cumprimento de uma proposta didática contida na apostila, identificada pela professora como a “proposta do governo”:

**P\_P.1:** E o livro didático, nós não nos, assim, não deixamos do livro didático, então, eu mesma gosto de usar sempre as duas coisas ou mais, por exemplo, houve um projeto relacionado a jornal, o Estado está mandando jornal, tem um pilha, então, tudo sendo trabalhado de acordo com a proposta, então, jornal, os conteúdos do jornal, a criação, entendeu? [Apêndice F]

#### **6.1.4.2 P\_Português.2: Caderno de atividades do aluno (apostilas do Estado), livros didáticos diversos (não o da turma), textos digitados de uso coletivo**

A professora Lúcia leciona Língua Portuguesa apenas para uma sexta série do Ensino Fundamental. Nas demais turmas, ela ministra a aula de leitura semanal, que faz parte da grade obrigatória. Com a sexta série, ela usa principalmente o caderno de atividades dos alunos (apostila enviada pelo Estado). Quanto ao livro didático da turma, a professora diz que não o usa porque o considera inadequado e incoerente em relação à proposta da apostila. No entanto, baseia-se em outros didáticos, conforme abordem os conteúdos da apostila, que parece ser mesmo o material norteador do currículo, desde que foi implantado.

Nas aulas de leitura, utiliza textos digitados e impressos, que xeroxa com recursos próprios e, algumas vezes, com alguma colaboração dos alunos, já que a escola não disponibiliza verba para reprodução de material. Esses textos são usados coletivamente, ou seja, as mesmas cópias são utilizadas com os alunos e depois recolhidas para serem utilizadas com outras turmas. Curiosamente, a professora não mencionou os livros literários enviados à escola para serem utilizados nas aulas de leitura. Possivelmente, assim como os exemplares dos dicionários não estão disponíveis nas salas, dificultando sua consulta, a necessidade de preservar os livros e de transportá-los, em grande número, de uma sala para outra, impõem alguns entraves à sua utilização. A professora também não mencionou o uso do espaço da biblioteca, pois sabemos tratar-se de um espaço bastante pequeno, que não comporta todos os alunos de uma turma.

#### **6.1.4.3 P\_Ciências: Caderno de atividades do aluno (apostilas do Estado), materiais pesquisados na internet (textos e imagens), livros didáticos diversos**

A professora Flávia pauta-se principalmente nas atividades das apostilas enviadas pelo Estado, complementando-as, quando necessário, com textos e imagens pesquisados na Internet ou em livros didáticos de diversas séries. Em suas considerações destacamos sua perplexidade perante a proposta dessas apostilas, que não obedece à sequência convencional de conteúdos tradicionalmente trabalhados nas séries do Ensino Fundamental, além de sugerir muitos experimentos para os quais não existem as condições apropriadas na escola:

**P\_C:** Eu tô usando o caderno do aluno, eu tô seguindo à risca, assim, o que o governo mandou, é complicado no meu caso, o caderno do aluno da oitava série, eu acho que veio um absurdo

**Pesquisadora:** Como assim?

**P\_C:** Ah, proposta assim, por exemplo, o material de Ciências, a proposta que o governo mandou é totalmente diferente dos livros didáticos, a oitava série usa o livro da quinta, a quinta usa o livro da oitava, não tem uma sequência, igual tinha antes, o que que acontece, é... o caderno do aluno da oitava série, ele veio esse bimestre todinho de experimentação, uma coisa assim que é praticamente impossível fazer na sala de aula, porque precisa de espaço físico, de uma pia, de uma mesa extensa pra sentar todos os alunos numa bancada, material, porque os alunos também não trazem, e a escola também não tem disponível pra estar fazendo experimento, então assim, que que eu fiz, peguei o que ele queria que os alunos aprendessem neste bimestre e tô desenvolvendo em forma de atividades, de textos, de imagens, usando de outra forma

**Pesquisadora:** Aí esse material você busca onde?

**P\_C:** Internet, eu busco na Internet

**Pesquisadora:** Você imprime e traz?

**P\_C:** Imprimo ou então o livro didático, busco no livro didático da escola, mesmo que seja de séries diferentes, vou lá, busco imagens, levo os livros pra sala de aula, é assim que eu tô fazendo [Apêndice H]

O depoimento da professora permite-nos inferir, entre outros fatores, que a apostila representa uma espécie de autoridade estatal determinando os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, bem como a sua sequência. No caso da professora Flávia, seguir à risca essa proposta acaba sendo uma maneira de conferir legitimidade ao seu trabalho, mesmo às custas de desestabilizar suas concepções acerca do que considera ser mais apropriado na condução de suas aulas. Tais concepções estão balizadas num outro tipo de autoridade, mais antiga e arraigada à cultura escolar: a do livro didático, que determinava uma outra sequência de conteúdos, baseada numa suposta progressão de complexidade temática à medida que avançavam as séries escolares. Em um ou em outro caso, vemos que o professor busca apoiar-se numa autoridade que lhe é exterior, determinada por outrem. Tal foi o que verificamos, também, nos relatos da professora Beatriz, de Língua Portuguesa, quando lembra que a seleção e forma de trabalhar os conteúdos de sua área utilizam como parâmetro os conhecimentos cobrados nas avaliações do SARESP.

Por outro lado, mesmo seguindo “à risca” uma proposta da qual se discorda, o resultado pode não ser o esperado. Cabe ressaltar, então, que as condições para a implementação ideal dessa proposta estão ausentes na escola: não há laboratório ou material adequado nas salas de aula para realização dos experimentos sugeridos na apostila, que permitiriam ao aluno vivenciar concretamente os fenômenos em estudo. Para amenizar essa lacuna, a professora busca material não-verbal – providenciado com seus próprios recursos –

que represente por meio de imagens as diferentes etapas dos experimentos. A diferença para a aprendizagem, a título de exemplo, seria a mesma resultante de duas estratégias distintas: montar um equipamento manipulando suas peças, ou “estudar” as etapas de montagem desse equipamento por meio de um manual de instruções.

#### **6.1.4.4 P\_Geografia: Caderno de atividades do aluno (apostilas do Estado); cópias de reportagens, artigos de opinião e mapas, retirados de jornais, revistas e livros didáticos**

Posto que a ênfase do professor Lucas é na leitura e interpretação de textos, ele declarou utilizar materiais retirados de revistas, jornais e livros didáticos, cujas cópias ele custeia com recursos próprios a fim de viabilizar a leitura feita junto com os alunos:

**Pesquisadora:** Quais são os tipos de materiais impressos que você utiliza? Com que frequência cada um desses materiais é utilizado?

**P\_G:** Desde o ano passado prometi que não passaria nenhum texto na lousa, o malfadado “ponto”. Então gasto muito em xérox de reportagens de jornais e revistas e também de mapas. Então trago uma reportagem para a sala de aula, faço uma leitura com os alunos, peço que eles respondam questões para a interpretação do texto e do sentido do texto, e faço a contextualização do assunto, a explicação. Então praticamente todas as aulas utilizo textos de reportagens ou artigos de opinião, ou textos extraídos de livros didáticos, de mapas e trabalho com os alunos a interpretação. [Apêndice I]

Nesse primeiro momento da entrevista, realizado em agosto de 2009, o professor Lucas não mencionou as apostilas do Estado. Como estranhamos esse dado, já que todos os outros professores apontaram essas apostilas como o principal material impresso utilizado em sala em aula, entramos em contato novamente com o professor de Geografia, em dezembro de 2009, solicitando informações adicionais. Questionamos a respeito do uso desse material na escola onde lecionava e também pedimos maiores detalhes acerca da forma de trabalho com os materiais xerocados. A resposta foi enviada por e-mail:

**P\_G:** quando eu tiro cópias eu entrego para os alunos e recolho no final. Até o ano passado, quando não haviam as cartilhas do Estado eu tirava bastante xérox, neste ano tirei menos, apenas para exercícios avaliativos. Eu sempre tiro com o meu próprio dinheiro. Na escola a direção diz que todos devemos seguir as cartilhas do Estado, mas pelo que eu percebi a maioria dos professores não seguiu ou seguiu mandando os alunos responderem os exercícios em casa. Tanto que o governo enviou quatro edições de cartilhas e a maioria dos professores chegaram ao início da terceira edição apenas, mesmo Língua Portuguesa que tem 6 aulas por semana. Porque as cartilhas têm a mesma

quantidade de páginas em média, independente da carga horária semanal de cada disciplina. [Apêndice I]

As considerações do professor Lucas indiciam que, por muito tempo, ele utilizou o tradicional recurso de registrar o “ponto” na lousa – um texto de natureza informativa e/ou explicativa – para os alunos copiarem em seus cadernos e utilizarem como base para a realização das atividades e discussões. Por não acreditar mais na eficácia desse recurso, ou por considerar demasiado o tempo gasto na cópia desses pontos, ele passou a “gastar muito em xérox” para reproduzir material que pudesse ser lido em sala de aula. No entanto, com a adoção das apostilas do Estado, às quais ele chama “cartilhas”, a reprodução de material passou a ser feita “apenas para exercícios avaliativos”, o que sugere que ele também passou a utilizar o material oficial em suas aulas, seguindo, inclusive, recomendação da direção escolar.

Embora seja um professor preocupado com a proficiência leitora dos alunos e com a disponibilização de material diversificado e atualizado para leitura – conforme inferimos pela declaração que fez a respeito do uso de jornais e revistas – deduzimos que a utilização das apostilas comparece como solução para o gasto considerável com cópias de textos (ainda que estes sejam recolhidos no final da aula para serem reutilizados posteriormente) e também como adesão à recomendação da direção escolar.

#### **6.1.4.5 P\_História: Caderno de atividades do aluno (apostilas do Estado)**

O professor Valter disse nem sempre partir de um texto para discorrer sobre determinados assuntos em suas aulas. Vídeos e projeções também são usados raramente, já que a estratégia principal é a aula expositiva, que pode ou não assumir um formato diferenciado quando o professor se coloca no centro de um círculo formado pelos alunos, que são encorajados a sabatiná-lo sobre os assuntos postos em discussão. Questionado quanto aos materiais impressos utilizados, o professor Valter mencionou os cadernos de atividades do aluno, os quais considera como ótima fonte devido à natureza sintética dos seus textos, aspecto muito valorizado pelo professor:

**P\_H:** Agora tem os caderninhos dos alunos que vêm do Estado, são uma ótima fonte, eu costumo, quando possível, utilizar eles em sala de aula e às vezes como trabalho extraclasse  
(...)

**P\_H:** *Porque eles, tipo, alguns textos são bem mais sintéticos do que os meus textos, então dá pra fazer uma ponte entre os dois [Apêndice J]*

Lembramos que após a exposição, explicação ou discussão sobre determinado tema, o professor Valter costuma redigir um texto sintético resumindo os principais pontos estudados e o registra na lousa para que os alunos o copiem. Esta é a principal fonte de consulta dos alunos para as atividades e provas. O livro didático, conforme afirma o professor, nem precisa ser consultado. Outras atividades de leitura, quando são feitas, são realizadas em voz alta e coletivamente, parágrafo a parágrafo, com intervenções do professor que procura esclarecer as dúvidas e auxiliar a compreensão. Mas tais atividades raramente são feitas, porque o professor as considera dispersivas. Logo, verificamos que há uma intenção deliberada, da parte do professor, em facilitar a atividade do aluno, e o mesmo critério é utilizado para avaliar as apostilas do Estado, consideradas ótimas fontes devido ao caráter sintético de seus textos. O pressuposto é o de que, quanto mais curtos os textos, mais “fáceis” de ler. O professor Valter faz uma única ressalva em relação às apostilas:

**P\_H:** *tipo as questões que estão lá nos textos conseguem cobrir fácil, mas às vezes eu me sinto meio incomodado porque são questões meio conteudistas [barulho do sinal], mas como a maior parte desses conteúdos são adequados ao vestibular e no vestibular as questões de História são conteudistas, eu não tenho muito pra onde escapar, tenho que aplicar daquele jeito mesmo*

**Pesquisadora:** *A questão conteudista é aquela que ele tem que reproduzir uma informação*

**P\_H:** *Exato*

**Pesquisadora:** *E não requer necessariamente uma reflexão*

**P\_H:** *Não requer, não requer nunca análise, tipo características do sistema industrial inglês, tem umas quatro ou seis características, o menino então tem que memorizar isso [Apêndice J]*

O fato de as apostilas trabalharem, segundo o professor de História, essencialmente questões “conteudistas” a respeito dos textos veiculados – entendidas como questões que requerem memorização em detrimento de reflexão e análise – não compromete seriamente, a seu ver, a qualidade das apostilas, uma vez que estas contribuiriam no sentido de preparar o aluno para o vestibular e outras avaliações como SARESP e ENEM. Parece-nos que o professor considera tais processos avaliativos como “conteudistas” porque são organizados em torno de questões objetivas e não dissertativas, como se a reflexão só fosse demandada em questões do segundo e não do primeiro tipo:

**P\_H:** Agora é memorizar os nomes das características, não os motivos das características, é, se fosse, diga os motivos da revolução industrial inglesa, ele teria que escrever, ele teria que escrever o texto dele, e aí é que está, imagina então no vestibular você ter questões, respostas manuscritas pra cada questão de História, ninguém ia corrigir isso, então pra isso tem as alternativas pra um critério mais rápido de correção, um critério mais mecânico de correção, é lógico, eles tentam desesperadamente transformar uma questão de humanas em uma questão mais pensativa, mais reflexiva, mas não dá, todo mundo sabe que pra você elaborar uma questão de alternativas é muito difícil obter um resultado satisfatório (...) [Apêndice J]

Observemos que, segundo o parecer do professor, pedir para os alunos escreverem os motivos da revolução industrial inglesa demanda reflexão, mas se esses mesmos motivos aparecessem elencados em alternativas para os alunos assinalarem a resposta correta, isso já dependeria de memorização e, por isso, caracterizar-se-ia como “conteudismo”.

#### **6.1.4.6 P\_Matemática: Caderno de atividades do aluno (apostilas do Estado); livros didáticos diversos**

A professora Ivone afirma que segue os conteúdos discriminados nas apostilas do Estado, mas não trabalha todas as atividades porque é preciso adaptar o conteúdo à “clientela”, ou seja, se ela considera que determinada atividade não será compreendida pelo aluno, aquele conteúdo é trabalhado por meio de outros exercícios, mais simplificados e selecionados em livros didáticos diversos:

**P\_M:** (...) todo o conteúdo a gente segue, mas existem algumas atividades, (...) algumas atividades da apostila, que se você for trabalhar com elas, você vai perder uma aula ali, perder não, mas dar uma aula ali explicando aquilo, depois você acaba passando a resposta, eles copiando e não... então eu, o conteúdo é esse? É, então, que a gente tem que trabalhar de acordo com a clientela que você tem, e não adianta você querer jogar um exercício, se a sua clientela não vai interpretar aquele exercício, ele vai até resolver mecanicamente aquilo lá mas não vai interpretar [Apêndice K]

Conforme explica, além de utilizar a apostila, seleciona exercícios de diversos livros didáticos, porque

**P\_M:** (...) eu gosto mesmo é de tacar atividade, fazer com eles, fazer correção, questionar com eles [Apêndice K]

Assim, qualquer exercício que demande um pouco mais de reflexão acerca do contexto de utilização de determinado conceito matemático é considerado, de certa forma, uma “perda de tempo”, já que os alunos não têm hábito de estudar e não se propõem a refletir sobre as relações existentes entre os diferentes assuntos estudados. Cada tema é explicado, exercitado e “estudado” isoladamente e toda vez que é necessário explicitar as relações entre os diferentes assuntos os alunos encontram dificuldade, até porque não estão habituados a fazerem isso.

### 6.1.5 Modos de orientar os alunos quanto à realização das atividades

#### 6.1.5.1 P\_Português.1: Primeiro registra as orientações por escrito, na lousa, depois explica oralmente

**Pesquisadora:** Então você escreve e tem que reforçar?

**P\_P.1:** É reforço oralmente, principalmente pra não ter aquela encrenca assim “ah, a professora não falou, a professora não pediu...” “Eu não falei? Eu não pedi? Eu coloquei na lousa, você copiou?” Copiou, porque eu dei tempo pra copiar, entendeu? Eu procuro fazer tudo assim, porque pra mim, eu acredito assim que tem que ter organização, então você tem que dar tempo pra essa atividade, pra essa cópia, entendeu? Pra que você possa cobrar, como que você vai cobrar do aluno algo que você passa atropeladamente? [Apêndice F]

Vale esclarecer que a questão visava a conhecer os procedimentos utilizados pelo professor para se fazer entender pelos alunos. Para tanto, questionamos se as instruções para realização das atividades eram registradas por escrito ou transmitidas oralmente, bem como a maneira pela qual tais instruções eram melhor compreendidas pelos alunos, do ponto de vista do professor. Para a professora Beatriz, os alunos até entendem as orientações registradas por escrito, mas tumultuam a explicação, sobrepondo perguntas ao momento que ela reserva para cópia dessas instruções e repetindo perguntas já feitas por colegas, por falta de atenção ou por distração devido ao tumulto. Por esta razão, a professora Beatriz enfatiza tanto a importância que atribui à ordem:

**P\_P.1:** eu acredito que uma grande maioria coloca atenção porque às vezes quando você vai falar, eles falam “professora...”, só que calma, eu sempre falo, uma coisa de cada vez, porque um pergunta uma coisa, o outro pergunta a mesma coisa, quer dizer, então, pra mim é assim, ordem, você tem que colocar ordem, em tudo, principalmente no cérebro, eu falo, entendeu? [Apêndice F]



Embora a professora afirme que uma grande maioria entende as instruções escritas, fica evidente que essa compreensão não é suficiente para evitar que os alunos demandem reforço do entendimento por meio de explicações orais da professora.

#### **6.1.5.2 P\_Português.2: Orienta os alunos oralmente; só registra as orientações por escrito se os alunos perguntarem mais de duas vezes o que devem fazer**

A professora Lúcia declara que prefere orientar os alunos oralmente em relação aos procedimentos para realização das atividades. No entanto, quando eles perguntam mais de duas vezes o que é preciso fazer, mesmo após suas explicações, ela registra as instruções na lousa e solicita aos alunos que as leiam. Afirma, ainda, que os alunos do Ensino Fundamental são mais “desatentos” às instruções transmitidas oralmente do que os alunos do Ensino Médio. Tal “desatenção”, contudo, não é tanto uma questão de não compreender as orientações, mas resultado do barulho que interfere na qualidade da comunicação:

**Pesquisadora:**  *você acha que eles entendem melhor, então, quando você explica oralmente, ou quando você registra por escrito o que é pra fazer?*

**P\_P.2:**  *Eu acho que oralmente*

**Pesquisadora:**  *É?*

**P\_P.2:**  *É, eu acho que o resultado é, mesmo que, infelizmente nós trabalhamos com ruído, na sala, né, então você fala, e esse ruído atrapalha, muitas vezes, não só, você fala uma vez, duas, três vezes que você fala na aula, muitas vezes eles não compreendem, é... eu acho que 50% é por conta do ruído, barulho, não porque eles não entenderam a sua explicação, mas por conta da desatenção mesmo, está conversando com o outro e o professor explicando [Apêndice G]*

Outra consideração interessante da professora é que, mesmo quando ela registra as orientações por escrito, os alunos copiam e algumas vezes não entendem o que lhes é solicitado. Nesses casos, ou perguntam para a professora novamente, ou consultam colegas, ou simplesmente fazem a atividade de qualquer jeito para cumprir o dever e esperam que, na correção, a professora aponte se está correto ou não.

**P\_P.2:**  *Agora, infelizmente, é... quando, às vezes, raramente eles vão à mesa ou chamam o professor, né, pra irmos até a mesa deles, raramente isso acontece, eles fazem, o que que acontece, "se eu errei, depois ela corrige", então eles não deixam, não, o que vai acontecer, nós só vamos perceber na hora da correção, "nossa, ele não entendeu" (...)*

**Pesquisadora:**  *Então aí pelo resultado da atividade você percebe que ele não entendeu*

**P\_P.2:** Exatamente, infelizmente só depois de terminada, né, não dá mais pra, para aquela atividade, não dá mais pra fazer intervenção, só na revisão, na reescrita, enfim, né, na atividade posterior [Apêndice G]

### 6.1.5.3 P\_Ciências: Apresenta as orientações por escrito, impressas ou na lousa; depois as explica

Embora a professora Flávia pondere que o sucesso ou fracasso no modo de orientar os alunos dependa de características da turma, ela diz que sempre haverá algum aluno que não entende as orientações transmitidas exclusivamente por via oral. Assim, ela procura registrar os procedimentos por escrito, os quais já traz impressos ou então os escreve na lousa:

**Pesquisadora:** (...) quando você propõe uma atividade, você normalmente orienta pra eles como é que se faz oralmente, ou você apresenta por escrito como que deve ser feita a atividade, no enunciado, ou você faz as duas coisas, em que ordem?

**P\_C:** As duas coisas, com certeza, porque é assim, tem salas em que eu falando oralmente, vai tranquilamente, mesmo assim, sempre vai ter um aluno, a sequência do que ele vai fazer, eu coloco por escrito, ou eu trago xerocado ou então eu passo na lousa a sequência, porque sempre tem um ou outro aluno que se perde no caminhar da atividade, então assim, eu começo explicando, por que que eu tô dando tal atividade, explico a sequência da atividade e, ou, se eu trouxe xerocado, eu já distribuo pra todo mundo, se não, é na lousa porque nem sempre dá pra gente tirar xerox pra todo mundo, né [Apêndice H]

A utilização das duas estratégias simultaneamente – escrever e explicar, ou vice-versa – é uma forma que a professora encontra de diversificar os meios para se fazer entender pelos alunos, mas se uma ou outra maneira é mais eficiente, isso vai depender das características de cada aluno e das turmas como um todo. Há alunos que compreenderão as instruções orais, outros que precisarão do registro escrito como uma espécie de roteiro para orientar a realização de cada etapa da atividade, e outros que não compreenderão a função desse roteiro, dirigindo-se insistente e reiteradamente à professora para que explique o que e como devem fazer. Mais do que utilizar uma determinada estratégia para atingir um objetivo específico, o que os professores parecem fazer é empregar todas as maneiras conhecidas para se alcançar algum resultado com o maior número possível de alunos.

**P\_C:** Ah, eu acho que depende muito do aluno, por exemplo, na, eu tenho duas quintas séries aqui, na quinta B, se eu não explicar, mesmo que eu dê por escrito, tem aluno que não vai conseguir fazer, na quinta A é impossível qualquer coisa, por mais que eu fale, eu fico assim, ó, faz fila, e eu vou atendendo um por um, porque nada dá certo, nem por

escrito, e nem, entendeu, a gente já fez reunião aqui com os pais por causa de comportamento, interesse, mas olha...

(...)

**Pesquisadora:** Eles não ouvem você explicando?

**P\_C:** Eles ouvem, a gente chega a colocar, mas é a mesma coisa que eu não esteja falando nada, às vezes fica todo mundo mudo olhando pra frente, mas (risos) você terminou de falar, levanta a mãozinha e pergunta a mesma coisa que você falou, e você tem que repetir novamente [Apêndice H]

Apesar das dificuldades que alguns alunos apresentam para compreender a professora, nem sempre eles demonstram ou manifestam suas dúvidas verbalmente, preferindo calar-se. Nesses casos, suas dificuldades são evidenciadas nos resultados negativos das avaliações e na recusa – aberta ou velada – em fazer as atividades na sala de aula.

#### **6.1.5.4 P\_Geografia: Distribui os textos para os alunos (individualmente ou em duplas); registra na lousa instruções para o trabalho de interpretação dos textos; trabalha conceitos específicos de Geografia**

O professor de Geografia afirma que suas aulas sempre partem de um texto que serve de base para uma sequência de atividades e discussões. Antes da implementação das apostilas do Estado, esses textos eram selecionados e reproduzidos pelo próprio professor. No momento, ele faz uso mais frequente das apostilas, embora continue preocupado com a leitura dos alunos. As instruções registradas na lousa cumprem a função de orientá-los nesse trabalho de ler e compreender os textos, o qual sempre antecede as discussões em torno dos conceitos específicos de Geografia:

**P\_G:** Eu distribuo o texto para cada aluno ou dupla. Não gosto de trabalhar em grupo porque acho que dispersa. Passo as instruções na lousa de maneira sequencial, tipo "leia o texto e grife as palavras que você não entendeu e depois procure no dicionário; o que o autor quer dizer em determinada frase; você concorda com a opinião do autor; o que aconteceu em tal momento; quem são os envolvidos na reportagem;", como pode-se ver é um trabalho de interpretação de texto. Depois trabalho conceitos de geografia em si, como paisagem, região, fluxos, relações de poder, etc. [Apêndice I]

As perguntas são elaboradas pelo próprio professor, que procura se certificar, com este trabalho, de que os alunos tenham uma compreensão mínima do texto antes de discutir os conceitos específicos de Geografia. Tal procedimento evidencia sua preocupação com a proficiência leitora dos alunos, assumida como um dos objetivos de sua prática docente. As

questões indicadas pelo professor para exemplificar o tipo de trabalho que desenvolve com os textos mostram que ele trabalha desde habilidades básicas como a identificação de informações explícitas – “Quem são os envolvidos na reportagem?” – até habilidades mais complexas como o diálogo do leitor com o autor via texto – “Você concorda com a opinião do autor?”. Quanto a grifar e procurar no dicionário as palavras de significado desconhecido, trata-se de uma prática a que leitores experientes não costumam recorrer com frequência, uma vez que preferem se amparar no contexto e nas inferências para atribuir ou construir significados para essas palavras. No capítulo anterior, destacamos, inclusive, uma fala desse professor de Geografia em que ele afirma não ter paciência para mandar procurar no dicionário cada palavra sobre a qual os alunos manifestam dúvida, preferindo, ele próprio, esclarecer as dúvidas que surgem para dar fluência à leitura.

#### **6.1.5.5 P\_História: Registra a instrução por escrito, impressa ou na lousa; depois explica oralmente**

O professor Valter diz utilizar ambos os procedimentos para orientar os alunos na realização das atividades, sempre iniciando por registrar a instrução escrita, a qual é explicada em seguida. No entanto, afirma que as dificuldades para compreender as instruções persistem porque os alunos leem mecanicamente, não interpretam os enunciados e não se concentram nas explicações do professor:

**P\_H:** Tipo, é a compreensão, eles não analisam, a análise demora pra fluir neles, precisa de muito tempo e muita concentração pra conseguir analisar qualquer coisa, pra eles a interpretação de um texto é uma coisa mecânica, eles leem o texto e, vai, o que você acabou de ler? “eu não sei”, eles não sabem, simplesmente reproduzem, ele olhou o texto o passou os olhos, ele leu, só que ele não entendeu, é a mesma coisa que você ver e não enxergar (...) [Apêndice J]

Segundo o professor Valter, assim como os alunos leem e não compreendem, também ouvem as explicações do professor, mas agem como se não o escutassem:

**Pesquisadora:** Eles ouvem e também não compreendem?  
(...)  
**P\_H:** Eles te ouvem mas não te escutam direito  
**Pesquisadora:** E você acha que, você já conseguiu, assim, observar se é mais difícil eles entenderem por escrito ou oralmente?  
**P\_H:** Eu acho que pelo escrito eles têm mais dificuldade [Apêndice J]

A hipótese do professor de que os alunos têm mais dificuldades para compreender a linguagem escrita do que a linguagem oral possivelmente explique por que, mesmo ciente dos problemas de leitura dos alunos, o professor opte por priorizar as aulas expositivas e sabatinas orais em detrimento de atividades que visem a desenvolver a proficiência leitora dos alunos. Novamente, tal postura é coerente com as demais estratégias adotadas pelo professor Valter no sentido de uma “facilitação” do trabalho dos alunos ou, simplesmente, de uma “facilitação” da sua tarefa de conduzir as aulas, já que seu desgaste seria provavelmente maior se insistisse em buscar estratégias que levassem os alunos a lerem, a despeito de sua resistência.

#### **6.1.5.6 P\_Matemática: Registra as instruções por escrito, na lousa; depois as lê com os alunos e as explica oralmente**

A professora Ivone adota uma sequência bastante convencional para trabalhar os conteúdos de Matemática. Segundo afirma, primeiro registra pequenos textos explicativos na lousa, os quais são copiados pelos alunos. Tais textos trazem definições e modelos do assunto tratado (por exemplo, de equações), que são resolvidos na lousa simultaneamente à explicação da professora. Após a leitura das definições, explicação dos conceitos e detalhamento da resolução dos modelos, os alunos exercitam os passos explicados resolvendo listas de exercícios.

Novamente, a professora ressalta a dificuldade dos alunos em estabelecer relações entre os diferentes assuntos estudados, o que a obriga, frequentemente, a revisar oralmente toda uma série de assuntos cuja compreensão se faz necessária para o prosseguimento do programa. Isso ocorre porque alguns temas são pré-requisito para a compreensão de outros e os alunos, devido à falta de estudo (segundo a professora), nunca se lembram do que já foi estudado.

Talvez os alunos tivessem mais facilidade em estabelecer as referidas relações entre diferentes conteúdos se estes fossem contextualizados conforme sua aplicação à resolução de problemas que traduzissem situações cotidianas da vida. No entanto, apesar de afirmar ter conhecimento do que propõem as “novas metodologias”, a professora Ivone diz que nem os alunos nem ela estão preparados para trabalhar desta forma:

**P\_M:** Hoje, nas novas metodologias, a maioria quer que você deduza através de um problema, né, através de uma situação do dia a dia, você jogar e chegar como descobrir aquela situação

(...)

**P\_M:** Só que os nossos alunos ainda têm muita dificuldade com isso aí, a maior parte, que até então a gente vem estudando, e tudo, o que você fazia primeiro? Primeiro você jogava o assunto, via aqueles pontos básicos primeiro, (...)

(...)

**P\_M:** Aí pra depois a gente jogar aquilo num problema e aí eles já entenderem melhor

(...)

**P\_M:** Agora, como hoje as novas/ eles querem às vezes realmente que você jogue dados ou que você próprio, o próprio aluno, você joga alguns dados e faz com que ele monte o problema, eles, né, mas pra isso os nossos alunos precisavam estudar muito, pensar muito, então nós temos, eu da escola pública, até hoje, tenho muita dificuldade de passar isso pro aluno [Apêndice K]

A professora justifica sua opção pela maneira tradicional de ensinar Matemática alegando que os alunos precisariam desenvolver outros hábitos de estudo com vistas a se adaptarem às novas propostas. Acrescenta, ainda, que ela própria sente “dificuldade de passar isso pro aluno”, ou seja, essa nova maneira de aprender representa um desafio não apenas para os alunos, mas também para os professores, que precisariam aprender uma nova maneira de ensinar.

### 6.1.6 Síntese: quadro com tópicos-chave

O quadro 04 sintetiza o entendimento dos professores acerca do que consideram ser as maiores dificuldades dos seus alunos, as causas a que atribuem tais dificuldades e formas que utilizam para intervir e tentar superar os problemas identificados.

Uma leitura horizontal dos pontos sintetizados mostra que alguns professores são mais coerentes que outros quanto às maneiras de intervir com vistas a superar as dificuldades dos alunos que eles mesmos identificam. A professora Beatriz (P\_P.1), por exemplo, ao apontar a falta de hábito de leitura como causa das dificuldades dos alunos na escrita – prioritariamente associadas com erros ortográficos – poderia intervir, justamente, propondo mais atividades de leitura em suas aulas, ao invés de enfatizar o trabalho com o dicionário e a gramática. Algo semelhante se pode dizer da professora Flávia (P\_P.C), que se limita a fazer correções na estrutura de superfície dos textos apresentados pelos alunos – acentuação, concordância, ortografia etc. – mas não sabe como lidar com sua resistência quanto às atividades de leitura,

as quais, segundo ela, se fossem mais frequentes, ajudariam os alunos a escrever e a aprender melhor.

	<b>Dificuldades dos alunos</b>	<b>Causas das dificuldades</b>	<b>Formas de intervenção</b>
<b>P_Português 1</b>	Escrita/ Ortografia	Falta de hábito de leitura, desde a infância	Trabalho com dicionário e gramática, coletivamente, na lousa, ou individualmente, com assessoria da professora
<b>P_Português 2</b>	Falta de interesse dos alunos, postura inadequada/ Conhecimento de mundo [= “vocabulário”] limitado	Desinteresse dos alunos	Estimula os alunos a estabelecerem relações que os ajudem a compreender os textos
<b>P_Ciências</b>	Leitura/ Interpretação/ Passar do oral para o escrito	Falta de hábito de leitura	Procura corrigir os “erros” de português nas produções dos alunos
<b>P_Geografia</b>	Compreender os objetivos da disciplina/ Leitura e interpretação de textos	Os alunos não sabem ler e entender o sentido dos textos	Trabalho persistente de leitura, interpretação e compreensão
<b>P_História</b>	Manter a atenção nos conteúdos; focar-se no professor	Contexto social: excesso de informações veiculadas, pais que não sabem educar os filhos, indisciplina, crise da autoridade	Procura cativar a atenção dos alunos, de modo que sua atenção se volte para o professor
<b>P_Matemática</b>	Dificuldade de estudar	Falta de incentivo da família; baixa autoestima	Procura motivar e incentivar os alunos, incrementando sua autoestima

Quadro 04 – Síntese de tópicos-chave elencados pelos professores entrevistados.

Não obstante, entendemos que certos equívocos metodológicos não são de uma escola, de um curso ou de um professor, mas de toda uma tradição escolar forjada por um sistema que favorece um ensino passivo, condicionando o professor, até certo ponto, a exercer sua prática de acordo com um senso prático e não necessariamente segundo opções teóricas conscientes.

Todos podem concordar com a necessidade de os alunos lerem mais na escola, mas na impossibilidade ou dificuldade de implementar essa prática, por razões de diferentes naturezas – materiais, formativas, subjetivas –, os professores farão o que julgam poder fazer nas condições concretas em que exercem seu trabalho.

Quanto à percepção que evidenciam acerca da importância da leitura e escrita como competências nas quais é preciso investir de modo a potencializar a aprendizagem dos alunos, percebemos diferentes ênfases por parte dos professores. Observemos, assim, que na coluna das “dificuldades”, apenas a professora de Ciências e o professor de Geografia indicam problemas dessa natureza como os maiores desafios a serem superados no sentido de favorecer a aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas. Já na coluna que indica as causas prováveis dos problemas, segundo o entendimento dos professores, a falta de hábito de leitura é mencionada por uma das professoras de Português, pela professora de Ciências e pelo professor de Geografia. Isso não significa que os demais professores não considerem a existência de tais dificuldades, mas as associam a outras causas, como falta de interesse, de incentivo familiar, baixa autoestima, contexto social etc.

Os materiais impressos predominantemente utilizados por todos os professores são os livros didáticos e, principalmente, as apostilas por meio das quais a Secretaria de Estado da Educação pretende padronizar o currículo das escolas paulistas. Os livros, entretanto, a despeito da longa tradição como material didático privilegiado dos professores, estão no momento, de certa forma, “subordinados” às apostilas, sendo empregados, preferencialmente, como material de apoio para complementar as atividades e conteúdos das apostilas, consideradas “oficiais” por representarem a “proposta do governo”. Ao aderirem a essa proposta, os professores se resguardam de eventuais cobranças quanto à legitimidade dos conteúdos e atividades que ministram na sala de aula; não obstante, uns a julgam mais, outros menos viáveis.

Finalmente, os modos de orientar os alunos na realização das atividades, pelo emprego predominante da modalidade oral ou da modalidade escrita da linguagem, costumam ser utilizados simultaneamente pelos professores, nas sequências que julgam mais apropriadas às características de cada turma. Nenhuma das modalidades é considerada suficiente para garantir o entendimento dos alunos: ou o registro escrito, entendido como a comando ou enunciado das atividades, sucede a explicação oral, ou diversas explicações orais, individuais e coletivas, sucedem o registro das comandas, como forma de retomar ou esclarecer o que precisa ser feito.



Isso pode explicar, em parte, os maus resultados de tantos alunos em avaliações escritas oficiais, uma vez que, nessas situações, sua autonomia como leitores – sem auxílio dos professores, portanto – é avaliada inclusive quanto ao entendimento do que solicitam as atividades.

## 6.2 Concepções de leitura e escrita

### 6.2.1 Professoras de LP

O roteiro não questionou diretamente o que os professores compreendiam por atividades de leitura e escrita, pois foi elaborado de modo a que tais concepções aparecessem espontaneamente em suas respostas.

**P\_P.1:** Por exemplo, se eu dou uma leitura, o aluno fala assim, "não vou ler", vai ler porque isso daqui é avaliação de leitura, eu quero ver como que você lê, se você lê muito bem, ou não, então, ninguém vai se recusar a ler, eu exijo que leia.

**Pesquisadora:** Na avaliação em leitura, o aluno lê em voz alta o texto?

**P\_P.1:** Isso, cada um lê um parágrafo, aí eu faço a leitura duas vezes, ou mais, aí eu faço as perguntas, né, comentem, qual é o assunto, qual é o tema, entendeu? [Apêndice F]

Pela resposta da professora Beatriz, infere-se que ela avalia o desempenho oral do aluno, ao ler o texto em voz alta, e também, em algum grau, a sua compreensão, conforme suas respostas às perguntas feitas sobre o texto lido. No entanto, para termos noção mais precisa do grau de entendimento avaliado, seria preciso analisar o tipo de pergunta dirigida ao aluno a respeito do texto. As pistas que fornece – afirma que pede para comentarem o assunto, o tema – sugerem que ela focaliza aspectos mais globais de interpretação do sentido do texto e não de localização de informações explícitas.

A professora Lúcia [P\_P.2], por sua vez, afirma que os alunos demonstram grandes dificuldades em compreender os textos, pois toda vez que encontram uma palavra desconhecida, interrompem a leitura e não a deixam fluir. Essas constantes interrupções são, a seu ver, decorrentes da falta de conhecimento prévio ou da dificuldade em estabelecer relações entre informações novas e conhecidas, o que permitiria apreender o sentido pelo contexto.

Apesar de demonstrar certo conhecimento acerca de procedimentos importantes nas atividades de leitura, como ativação de conhecimento prévio e realização de inferências,

parece considerá-las como pré-requisitos e não como etapas que devem ser trabalhadas junto com os alunos, no decorrer das aulas, antes e durante a leitura dos textos. Além disso, as condições nas quais realiza seu trabalho parecem induzi-la a tratar a leitura não como uma atividade em si mesma, mas como um meio para realização de outras atividades. No trecho a seguir, ela comenta como orientou os alunos a produzirem um texto na aula de leitura, tendo como mote um conto que haviam lido:

**P\_P.2:** (...) ontem, exemplo, ontem, na aula de leitura, eu pedi pra que eles produzissem um texto, com uma estrutura narrativa, e sobre um fato da escola de um aluno igual nós lemos, o conto de escola, e o aluno apanhou por não ter ido à escola, depois ele foi pra escola, mas de uma certa forma ele apanhou também, não é, e, pra eles refletirem um pouquinho qual a postura dos alunos de hoje, não é, e nisso eu pedi pra que eles criassem uma história, é... contando um fato ocorrido na escola, algum aluno que cometeu um erro, criassem uma história, um aluno cometeu um erro na escola e foi punido, né, qual foi esse erro, qual foi a punição dele [Apêndice G]

A professora Lúcia solicitou essa atividade em uma turma para a qual ministra oito aulas por semana, seis de Língua Portuguesa e duas de leitura. Não admira, portanto, que a distribuição do tempo dessas aulas entre as diversas atividades realizadas – seja de leitura, de produção textual ou de reflexão/ teorização sobre a língua – não siga rigorosamente a grade horária estabelecida na escola. Em função disso, a professora poderá trabalhar produção de texto na aula de leitura e leitura no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, sem que isso indicie qualquer tipo de confusão por parte da professora entre os dois tipos de práticas. Entretanto, vale lembrar que os próprios cursos de formação continuada que os docentes são chamados a fazer esporadicamente destacam a importância de os professores considerarem a leitura como uma atividade em si mesma, a qual mobiliza diversos conhecimentos e habilidades e que não requer, necessariamente, atividades complementares como questões para os alunos responderem ou produções textuais.

Embora estejamos de acordo com isso, é preciso considerar que a leitura feita na escola, independentemente de seus objetivos específicos – entretenimento, estudo, instrumentação etc. – sempre implica uma dimensão didática. Os próprios alunos estranham quando os professores declaram que a atividade consiste em ler o que quer que seja: ler para quê? É para resumir? Para responder perguntas? Para debater? Para escrever o que pensa ou o que acha do texto? Na sala de aula, ler é sempre “para” alguma coisa. Nesse sentido, vale lembrar o que Orlandi (2008, p.91) afirma a respeito das relações entre escrita e leitura:

Interessa-me, entretanto, focalizar um outro aspecto: a escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno.

Também aqui há modelos mediando: como se faz um resumo, uma dissertação, uma resenha etc.?

Essa forma (...) produzida não é o reflexo direto da leitura. Cabe perguntar qual é a relação entre a leitura e a redação, o resumo etc. Um mau resumo revela uma má leitura? Ou um mau domínio dessa forma de escrita?

O professor deve prestar atenção a essa relação para distinguir esses processos – que necessariamente andam juntos – no aluno.

Em geral, então, a produção (oral ou escrita) é o meio pelo qual se tem acesso à leitura do aluno. Embora seja uma relação indireta, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos (etc.) de que ele tem domínio.

O êxito ou o fracasso do aluno na realização de uma determinada atividade, portanto, precisa ser considerado com bastante cuidado em função das dificuldades ou habilidades de fato demonstradas. No caso da atividade solicitada pela professora Lúcia na aula de leitura – produção de uma narrativa sobre algum evento ocorrido com um aluno na escola –, não podemos afirmar que a leitura que os alunos fizeram do “Conto de escola”, de Machado de Assis, possa ser acessada pela professora diretamente por intermédio das suas produções textuais. Eles podem ter compreendido o conto e, ainda assim, não terem compreendido a atividade, o que a professora solicitou que fizessem.

**P\_P.2:** Isso, exatamente, o enredo, então isso que foi falado pra eles, eu falei por duas vezes, e “professora, mas como que é pra fazer mesmo?”

**Pesquisadora:** Você não tinha passado nada por escrito ainda?

**P\_P.2:** Não, ainda não, passei por escrito e, falei pra eles de novo, expliquei de novo, li, “ó, o que está escrito? Estrutura narrativa, é o quê? O que que aconteceu, com quem, quando, onde, como, por quê? E neste texto, deve constar um problema que aconteceu na escola, e este problema, que este aluno cometeu na escola, ele foi punido, então, eu quero saber qual é, qual foi esse problema, qual foi essa punição” [Apêndice G]

Por outro lado, os alunos com conhecimento satisfatório do modelo de texto solicitado pela professora podem vir a produzir bons textos, de acordo com a proposta, sem que isso signifique, necessariamente, que compreenderam o conto lido.

### 6.2.2 Professores de outras disciplinas

A professora Flávia, de Ciências, ao apontar a escrita como a principal dificuldade dos alunos, associou-a principalmente à sua falta de hábito de leitura. Considera que seria muito importante a escola ter uma boa biblioteca, com acesso facilitado aos alunos, de maneira que estes fossem estimulados e incentivados a ler, mas sem o inconveniente da imposição que, a

seu ver, não favorece a formação do gosto pela leitura. No entanto, verificamos em sua fala que ela entende as contribuições da leitura de um modo muito específico, no que concerne às suas relações com a escrita. Embora afirme que a maioria dos alunos tem dificuldades para expressar-se por escrito, traduzindo em suas produções seu entendimento acerca dos assuntos estudados ou mesmo suas ideias, são aspectos normativos da escrita que ela destaca como grandes problemas nessas produções dos alunos: acentuação, ortografia, concordância (“conjugação de verbos”), pontuação etc. Assim, o aluno que lê bastante, a seu ver, resolveria esses problemas.

Não discordamos da professora, mas insistimos na necessidade de se relativizar a importância atribuída a aspectos superficiais da escrita, os quais, a despeito de sua relevância, acabam relegando a um plano secundário a consideração de aspectos mais profundos que se refletem na coesão, na coerência, na adequação da dimensão textual e estilística, bem como da dimensão discursiva, que considera a pertinência da escrita em função de suas condições de produção.

As dificuldades de leitura e de interpretação dos alunos repercutem negativamente em sua aprendizagem, em todas as disciplinas, segundo a professora Flávia. Estas seriam decorrentes de problemas formativos que remetem às séries iniciais e que se estenderiam até o Ensino Médio em função da impossibilidade de reprovação dos alunos que não alcançam as aprendizagens almejadas para uma determinada série. Outro grande desafio para os alunos é a transposição do “oral para o escrito”, pois mesmo quando se expressam apropriadamente nas atividades orais, não o fazem na escrita. As habilidades mobilizadas pelos alunos para ler e para escrever são, de certo modo, igualadas pela professora, já que afirma que a “dificuldade deles [dos alunos] na escrita é a falta de leitura”. No entanto, uma vez que compreende a escrita como um conjunto de normas gramaticais, suas intervenções também se restringem a apontar falhas de natureza normativa:

**Pesquisadora:** (...) em qual dessas áreas que os alunos apresentam dificuldade é mais difícil intervir?

**P\_C:** Ai, eu acho assim, na hora que eu vou/ por exemplo, eu vou corrigir, “ah, você escreveu errado, poderia ter colocado uma vírgula aqui”, “mas a senhora não é professora de Língua Portuguesa!”, entendeu, então assim, “poxa, professora, a senhora corrigiu a minha questão e saiu corrigindo os erros de português, isso não vale” [Apêndice H]

Embora a pontuação seja um fator de grande importância na organização do sentido do texto, notamos que a professora de Ciências a concebe como mais um dos problemas

normativos identificados nas produções dos alunos, pois menciona também “dificuldade de conjugar verbos e de acentuação”.

Para o professor Lucas, de Geografia, a leitura comparece intimamente relacionada com a produção de sentido. Todas as vezes que menciona dificuldades relacionadas à leitura e caminhos para trabalhá-la em sala de aula, afirma que os alunos – e mesmo os professores – apresentam problemas para “ler com clareza”, “ler e interpretar”, “ler e entender o sentido dos textos”, evidenciando que sua concepção a respeito de leitura é mais abrangente que aquela segundo a qual ler é decodificar o escrito, saber traduzir em sons os sinais gráficos registrados no papel ou na tela.

**P\_G:** (...) Geralmente os alunos têm dificuldades de entender o que é solicitado. Por isso acho importante trabalhar interpretação, porque de que adianta o professor ensinar quais são as bacias hidrográficas do Brasil se os alunos vão ler um texto que trata da falta de água e não vão saber entender? (...) O aprendizado é um processo longo. Hoje ele errou tudo, mas com o tempo você vai sentindo que o aluno começa a “pegar o jeito”, a ter um pensamento mais autônomo. Até que um dia, se espera, ele pegue um texto em casa e consiga compreender. Ou veja uma reportagem na TV e consiga explicar para a mãe. Acho que educação é isso, um processo de emancipação do indivíduo onde ele possa pensar por si só e dar respostas para os problemas que ele vivencia. [Apêndice I]

Embora a associação entre leitura e produção de sentido pareça óbvia, não o é para muitos professores, para quem ler limita-se a saber traduzir em sons o que está registrado graficamente em qualquer suporte, ainda que não se compreenda o sentido ou significado daquilo que está registrado. Este não é o caso do professor Lucas, de Geografia, que associa a leitura com a produção de sentido, com saber entender o que está escrito, de modo a permitir, inclusive, que a leitura de outras linguagens que não a verbal – como fotografias e mapas – possa ser traduzida em linguagem verbal, oral ou escrita.

O professor Valter, de História, não fez qualquer menção a atividades de leitura em suas aulas até ser diretamente questionado quanto a essa prática. De modo geral, ele deixou evidente que a aula expositiva é sua principal estratégia de trabalho, por diversas razões. Quanto à leitura, ele disse “tentar fazer leituras em grupo”, mas não se deteve muito nas considerações sobre esse tipo de atividade, porque a considera dispersiva:

**Pesquisadora:** E... e as atividades, e leitura, como que isso acontece na aula?  
**P\_H:** Quase sempre a gente tenta fazer leituras em grupos, a gente pega o livro didático, e a gente vai parágrafo por parágrafo e explicando cada um, o contexto, as ideias, eu não sou muito fã de leitura em grupo porque eu acho que eles ficam muito dispersos, eu acho muito dispersivo, leitura silenciosa eles não ficam em silêncio na leitura silenciosa, quando

eu falo "ah, vamos fazer uma leitura silenciosa", eles param, eles deixam o livro fechado [Apêndice J]

Logo, inferimos que o professor Valter prefere não trabalhar leitura em suas aulas, a não ser de pequenas sínteses que ele mesmo redige e registra na lousa para os alunos copiarem após as exposições dos assuntos tematizados. Não se trata, pois, de atividades de leitura propriamente ditas. Esses registros servem apenas como fonte de consulta para os alunos estudarem para as provas:

**P\_H:** Se eu vou passar algum texto, vou passar um texto sintético, curto na lousa, só pra ajudar eles numa revisão, quando eles forem fazer uma leitura pra poder estudar pra uma prova, eles vão ter aquele texto, não vão ter que pegar livro didático, nada, é aquele texto sintético, que é de onde eles vão extrair as ideias principais pra trabalhar na prova  
**Pesquisadora:** Esse texto é normalmente uma síntese que você passa...  
**P\_H:** Eu mesmo faço  
**Pesquisadora:** a respeito do assunto que foi exposto e discutido?  
**P\_H:** Isso [Apêndice J]

Até nos chamados “estudos para prova”, o professor prefere simplificar a tarefa do aluno, dispensando-o da leitura dos textos no livro didático. A consulta à síntese que o professor passa na lousa é considerada suficiente para os alunos estudarem, já que tal síntese encerra a leitura do professor, a leitura autorizada, portanto. A justificativa que o professor Valter apresenta para não trabalhar leitura é que tais atividades são dispersivas ou simplesmente boicotadas pelos alunos, de modo que simplificar a tarefa, para o professor, assume a função de ajudá-los, ainda que isso lhes custe a oportunidade de aprender a ler de fato. Outra motivação possível, ainda que inconsciente, para assumir que não trabalha leitura com os alunos, talvez seja a facilitação do próprio trabalho de ensinar.

Vale destacar a justificativa do professor de História para fundamentar sua hipótese de que os alunos teriam menos dificuldades em compreender as exposições e instruções orais do que a linguagem escrita:

**P\_H:** Eu acho que pelo escrito eles têm mais dificuldade (...)  
**P\_H:** Porque requer um trabalho, um trabalho físico deles, maior, de parar, concentrar, ler, ordenar as ideias no papel, já quem escuta fica simplesmente parado, concentrado, ele só precisa prestar atenção na audição dele, e talvez nos movimentos da boca e no quadro negro, a visão deles é muito mais desenvolvida, o sistema visual deles é muito mais desenvolvido, mas parece que pra leitura não, que a leitura se não estiver ricamente ilustrada ele não pega, uma leitura só textual, um bloco de texto eles não pegam (...)  
 [Apêndice J]

A fala do professor evidencia um equívoco em relação aos processos implicados na produção de sentidos pelo sujeito, seja para compreender linguagem oral, seja para compreender linguagem escrita. Ele simplesmente deduz que o “esforço físico” para ler é maior do que o “esforço físico” para compreender explicações ou informações veiculadas oralmente, porque, teoricamente, para escutar o aluno pode ficar “parado”, como se a compreensão pudesse ser simplesmente plantada na sua cabeça pelo professor:

**Pesquisadora:** Então precisa mostrar e explicar bastante, oralmente

**P\_H:** Oralmente, expor bastante a informação até que ela literalmente entre neles, pra eles poderem ter uma compreensão (...) [Apêndice J]

Outro aspecto interessante é que, mesmo associando a leitura ao sistema visual e supondo que todos os alunos teriam a visão mais desenvolvida que a audição, o professor Valter ainda considera que o esforço demandado na leitura – um esforço “físico” – seria superior ao demandado na compreensão da linguagem oral. Para ler, os alunos teriam de *parar, se concentrar, ordenar as ideias no papel*. Isso seria mais difícil do que *ficar simplesmente parado e se concentrar na fala do professor*. Tais afirmações permitem-nos inferir que o professor entende leitura como um processo que demanda simplesmente reconhecer e discriminar unidades visuais às quais correspondem unidades sonoras e que, uma vez feita esta associação, produzir-se-ia o sentido.

Ora, compreender a linguagem verbal, independentemente de sua veiculação ser oral ou escrita, demanda um trabalho ativo e intelectual do sujeito no sentido de produzir sentido para o que se ouve ou lê. A esse respeito, são esclarecedoras as considerações de Smith (1999) ao afirmar que não são os olhos que leem, mas o cérebro, pois só enxergamos de fato aquilo que faz sentido para nós.

Em um determinado momento da entrevista, o professor reconhece, contudo, que as explicações orais não são tão eficazes no sentido de ajudar os alunos a compreenderem as informações. Após afirmar que os alunos nem sempre demonstram suas dúvidas, perguntamos como ele percebia se os alunos entendiam ou não suas explicações:

**Pesquisadora:** (...) aí você percebe como que eles não entenderam?

**P\_H:** É aquela prática “vocês entenderam?”, [faz um gesto afirmativo com a cabeça, sinalizando como os alunos respondem], “você, o que é isso?”, “não sei”, eles aceitam mecanicamente tudo o que acontece, ah, o professor explicou, eu devo ter entendido, mas se você for perguntar uma questão simples sobre a última coisa que você falou, ele vai ter dificuldade [Apêndice J]

Tal dificuldade, entretanto, não é atribuída necessariamente a uma real incompreensão por parte do aluno:

**P\_H:** A questão é que eles não sabem elaborar a resposta, talvez até tenham entendido mas não sabem elaborar a resposta, tipo, até eles digerirem a informação, demora, e essa demora eles não têm direito, infelizmente eles estão num mundo rápido demais (...)  
[Apêndice J]

O professor Valter parece desconsiderar – ou desconhecer – a necessidade de dar tempo para o aluno processar as informações recebidas – via oralidade ou escrita – e associá-las ao seu próprio repertório de informações a fim de produzir sentido e aprender de fato. A compreensão é entendida como o retorno imediato do aluno, ao reproduzir as explicações do professor. Logo, a opção por exposições e sabinas orais indicia uma preferência do professor na maneira de conduzir suas aulas, uma estratégia que certamente o torna mais seguro e confiante, mas não propriamente algo que o professor tenha verificado ser muito mais determinante na aprendizagem dos alunos.

Se o professor Valter prefere não trabalhar leitura, focando-se em aulas expositivas, e registra na lousa apenas pequenas sínteses para resumir os assuntos tratados, o que os alunos fazem efetivamente nas aulas? Questionado quanto a isso, o professor explicou que adota uma modalidade de trabalho em grupo que consiste em fazer os alunos discutirem uma questão e elaborarem por escrito uma resposta. Trata-se de um “trabalho em grupo pra redação”, adotado porque o professor considera uma “triste realidade o aluno ter que copiar simplesmente pra fazer copismo”. Logo, inferimos que o professor entende a escrita como um trabalho intelectual de produção, muito mais complexo e exigente que o simples exercício motor de transcrever para o papel qualquer informação escrita:

**P\_H:** Bem, quase sempre eu foco em trabalho em grupo pra redação, (...) em que você precisa de várias cabeças pra pensar uma única resposta, aí todos acabam entrando, então eu aumento um pouco a dificuldade das minhas questões de redação pra que eles, eu até falo a nota de redação nesse sentido é maior, é em grupo, ah, vai ter um folgado que não vai fazer, sempre tem, meus grupos, estourando têm quatro alunos, cinco já vira bagunça, mas com quatro, pelo menos dois vão se preocupar em montar e dois vão se preocupar com a discussão, isso eu já acho suficiente, e é em aula, pedir pra eles fazerem o trabalho em casa é pedir pra não ser feito [Apêndice J]

A fala do professor dá pistas de sua concepção acerca da escrita, pois ele considera a necessidade de uma discussão que permita o levantamento de ideias e informações que



possam ser expressas por escrito, ou seja, é preciso haver um conteúdo significativo e uma forma inteligível que permita a sua leitura e compreensão. O fato de adotar quase sempre produções em grupo, a despeito do risco de abstenção de alguns alunos, justifica-se pela relevância da discussão travada entre os integrantes do grupo, bem como pelos benefícios decorrentes da cooperação entre eles, já que, trabalhando juntos, uns podem suprir as dificuldades dos outros, ajudando-os a superá-las. Certamente, embora o professor não tenha mencionado, o trabalho em grupo também facilita o retorno e o acompanhamento do professor, devido ao grande número de turmas e alunos com os quais trabalha.

Dos professores entrevistados, a que menos aludiu a atividades de leitura de textos verbais foi a professora Ivone, de Matemática. Isso ocorreu porque suas considerações foram muito específicas acerca de conteúdos matemáticos, trabalhados prioritariamente por meio de listas de exercícios. Ela menciona que prefere sempre partir da definição e explicação dos conceitos, detalhamento da resolução de alguns modelos, para só depois trabalhar a aplicação desses conceitos em problemas, quando os alunos já exercitaram bastante. No entanto, ao ser questionada sobre a realização de atividades de leitura, ela foi incisiva em afirmar que a leitura ocorre frequentemente em suas aulas. Não se trata de uma contradição, mas de uma forma específica de entender a leitura e sua aplicação às aulas de Matemática. Assim, os alunos leem, frequentemente, os pontos introdutórios aos assuntos estudados, normalmente bastante sintéticos e deliberadamente facilitados, e leem também os enunciados das atividades:

**Pesquisadora:** (...) é comum, ou acontece de vez em quando, ou sempre, situação de leitura, na aula de Matemática?

**P\_M:** Muitas, a maioria das vezes

**Pesquisadora:** É, leitura do quê?

**P\_M:** Do próprio texto, da própria interpretação, do que você, é você falar, primeiro o pontozinho de regras pra você falar o que que é uma função do primeiro grau, as regras, aonde se usa uma função do primeiro grau, né, pra que que você vai, então, há muitas leituras, eu, nada eu chego lá e já joga direto (...)

**Pesquisadora:** Então são os textos que explicam os conceitos

**P\_M:** Exatamente, os conceitos, aliás tudo o que eu inicio, a maioria das minhas coisas, nem que seja quatro linhas, eu dou um conceito (...) [Apêndice K]

Em outros momentos da entrevista também fica claro que a professora valoriza a objetividade na apresentação e explicação dos assuntos, razão pela qual os textos são sempre muito breves e se prestam a cumprir uma função estritamente didática – explicar os procedimentos de resolução das operações matemáticas:

*P\_M: Primeiro eu coloco lá no quadro, sempre eu costumo fazer, qualquer assunto que eu vou iniciar, eu escrevo um resuminho, com as palavras minhas, ou um resuminho do próprio livro, aquela maneira mais (?), que eu não sou de ficar enchendo muita linguíça também não, aí eu vou e detalho os exemplos, e aí eu falo oralmente com eles, tudo, primeiro o enunciado, as explicações eu leio com eles, né, ou peço pra eles lerem, aí eu pergunto, o que vocês entendem disso (...) [Apêndice K]*

Assim, as atividades de leitura comparecem, nas aulas de Matemática, especificamente associadas à função instrumental de ajudar os alunos a compreenderem as comandas dos exercícios e as definições dos conceitos matemáticos.

### **6.2.3 Confronto: professoras de LP e de outras disciplinas**

Teoricamente, os professores de Língua Portuguesa deveriam ter mais condições formativas de implementar práticas didáticas voltadas à formação do aluno leitor e produtor de textos, uma vez que o objeto de estudo específico de sua área de conhecimento é a língua. No entanto, a tradição da disciplina de enfatizar conteúdos gramaticais, como se estes pudessem, por si sós, contribuir para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos, só muito lentamente começa a ser relativizada, com maior visibilidade, num primeiro momento, no discurso dos professores, e, aos poucos, em tentativas de incorporar às práticas um enfoque mais direcionado ao trabalho com leitura e escrita, conforme relataram as duas professoras de LP e o professor de Geografia.

Tal incorporação, entretanto, demanda mudanças não só na formação dos professores de LP e de outras disciplinas, como no ritmo e organização do trabalho na escola, pois há necessidade de uma cooperação efetiva entre as diversas áreas do conhecimento que ultrapasse o nível burocrático de discussões retóricas que não se traduzem em práticas. Isso implica diminuir a carga horária dos professores, melhorar suas condições de trabalho, sua remuneração, entre outros aspectos, a fim de que tenham tempo para dedicar às inúmeras tarefas que lhes têm sido delegadas. Insistimos que não basta saber ou dizer o que precisa ser feito. As mudanças imprescindíveis a uma educação pública de qualidade não dependem de uma escola, de um professor, e sequer de um grupo de professores bem formados reunidos na mesma escola. Podemos ilustrar esse descompasso entre discurso e prática, por exemplo, aludindo às considerações da professora Flávia, de Ciências, que, mesmo declarando “seguir à risca” as apostilas do Estado, lembra que algumas delas são compostas quase exclusivamente

por experimentos, para os quais simplesmente não existem os materiais disponíveis na escola. É como se dissessem: “isto é o ideal, mas façam o que for possível”.

Os dados das entrevistas evidenciam que é significativa a importância atribuída pelos docentes a fatores que não dizem respeito, de forma direta, às competências dos alunos para ler e escrever com vistas a melhorarem seu nível de aprendizagem. Assim, há menções à influência da família, dos meios de comunicação, dos hábitos e características pessoais dos próprios alunos, do papel da escola, dos valores e demandas da sociedade como um todo, interferindo no sucesso ou fracasso dessa aprendizagem e, por conseguinte, da educação escolar, muitas vezes identificada com a atuação dos professores.

Quanto à formação da proficiência leitora dos alunos, entre os professores entrevistados, apenas o professor Valter, de História, prescinde abertamente de trabalhar leitura na sala de aula, provavelmente porque não encontre maneiras de lidar com a resistência dos alunos a esse tipo de atividade, a qual requer um nível de atenção muitas vezes destoante do ritmo acelerado da escola. Os demais, entretanto, quando não trabalham deliberadamente no sentido de formar alunos leitores e produtores de textos, devido a especificidades de sua disciplina e/ou de seu estilo peculiar de ensino – caso da professora de Matemática – ao menos reconhecem a necessidade de investir na formação de tais competências como forma de aumentar as possibilidades de sucesso na aprendizagem dos alunos. Parece haver um certo consenso quanto ao que precisa ser feito, mas incerteza e experimentação quanto ao como ser feito.

A ampliação do conceito de leitor e produtor de textos, frente às demandas de uma sociedade cada vez mais letrada, implica que os alunos desenvolvam ao longo de seu percurso na escola competências muito mais abrangentes que as simples técnicas para codificar e decodificar textos. Uma formação condizente com as exigências de nossa sociedade não pode se limitar a formar alunos decifradores e copistas. Em função desse novo contexto, os professores de todas as disciplinas, atuantes no ciclo II do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, devem atuar como mediadores, lendo de forma compartilhada com os alunos para, num momento posterior, a leitura se tornar autônoma.

Na falta de conhecimentos mais específicos sobre ensino de leitura e escrita (segundo as concepções que assumimos no capítulo 2), em um contexto de condições adversas de trabalho, os professores parecem buscar referências nos seus antigos professores, reproduzindo, com frequência, práticas que assimilaram como alunos. Não diremos que são ultrapassadas no sentido de que não haja mais sentido em trabalhá-las – é preciso ensinar aos alunos ortografia, pontuação, acentuação, concordância etc. – mas que são focalizadas com tal

ênfase a ponto de obscurecerem habilidades mais complexas que precisam ser trabalhadas na sala de aula, tanto na leitura quanto na escrita.

Nesse sentido, documentos oficiais como os PCN's e guias curriculares das diversas secretarias de educação, estaduais e municipais, assim como trabalhos produzidos na esfera acadêmica, apontam a necessidade de que ações formativas sejam empreendidas com vistas a reinventar a formação docente, de modo a contribuir para a atualização de conhecimentos que sejam pertinentes a um novo momento vivido pela escola, o qual requer estratégias e soluções diferentes das que lograram algum êxito no passado, em outro contexto. Há que se considerar, contudo, que voltar todos os investimentos e esforços para a formação do professor, sem operacionalizar transformações na escola enquanto instituição e no sistema educacional, como um todo, só contribui para desestabilizar ainda mais a imagem do professor, já bastante atacada e desvalorizada por diversos segmentos sociais.

### 6.3 Clima relacional no ambiente de trabalho

No decorrer das entrevistas, surgiram muitas considerações dos professores a respeito da maneira como se relacionam com os alunos, os colegas, a comunidade, os gestores. No caso da professora Beatriz, de Língua Portuguesa, os comentários são bastante positivos, embora reconheça, em alguns momentos, que as dificuldades existem.

**P\_P.1:** Eu acredito que a maioria das minhas salas são boas, eu não vou dizer pra você que eu acho tão difícil assim, dar a minha aula não

(...)

**P\_P.1:** porque eu acho assim que um caminho para o professor de hoje, com todas as dificuldades que nós encontramos, é você entre aspas perder uma aula só conversando, às vezes, se necessário for

(...)

**Pesquisadora:** E esse diálogo você percebe que os alunos têm liberdade, mas é só quando você está na sala de aula com eles, ou em outros espaços eles também...

**P\_P.1:** Normalmente, mesmo porque a gente cria um vínculo, cria-se um vínculo e há uma facilidade grande de convivência

(...)

**P\_P.1:** (...) o mais importante nesse trabalho é você manter um bom convívio, em todos os setores, na sala de aula, com os colegas, entendeu, com a direção, graças a Deus a nossa direção é dez

(...)

**P\_P.1:** E a J... [diretora] é muito, muito boa, ela procura sempre, assim, favorecer o nosso lado, dentro da lei, mas procura sempre favorecer o nosso lado, sempre ajudar, então, não tem, não tem um ambiente ruim, e é isso que faz com você trabalhe bem, entendeu, então

o ambiente bom, na sala de aula com os alunos também tem que ter isso, ou você mantém um ambiente bom com eles, ou você não consegue, não dá certo [Apêndice F]

A professora reitera insistentemente a importância de um bom clima relacional entre todos os integrantes da escola, seja na sala de aula, com os alunos, seja fora dela, com os colegas e a direção, cujo apoio se mostra imprescindível para a realização de um bom trabalho por parte dos professores. O estabelecimento de vínculos afetivos, forjados à custa de abertura para o diálogo sobre os mais diferentes assuntos, favorece, na opinião dessa professora, uma boa convivência entre docentes, gestores e alunos, sem a qual não se consegue realizar um bom trabalho. Apesar dessa avaliação positiva, a professora reconhece que existem dificuldades, embora tenha falado no início que “não acha tão difícil dar a sua aula”:

**P\_P.1:** (...) acredito que pelo que eu faço e pelo que todos fazem, deveríamos ganhar uns 3 mil ou mais? Com certeza, com certeza, é muito trabalho, cada sala que você entra são quarenta e poucos alunos, as dificuldades estão aí, mas assim, pessoal, eu faria tudo de novo, (...) esses dias antes do recesso eu estava me sentindo bem cansada, que que eu fiz, coloquei o joelinho no chão, orei a Deus, e falei “Senhor, me inova, coloca aquele ânimo que eu tinha no início, traga pra mim aquela vivacidade que eu tinha no início”, em que eu achava, eu me achava importante entrando pelos corredores da escola, eu achava, parecia que eu era importante, entendeu, eu entrava me sentindo importante, **a professora**, entendeu [Apêndice F]

O depoimento da professora Beatriz sugere que ela sente os efeitos de uma abrangente desvalorização da profissão docente, que repercute em sua autoimagem, comprometendo o seu ânimo em exercer a profissão. Não obstante, ela procura e encontra maneiras de se motivar e acaba atribuindo ao tempo de profissão, e não às dificuldades propriamente ditas, as causas de seu desânimo e cansaço:

**Pesquisadora:** Mas você não sente mais isso [sentir-se importante]?

**P\_P.1:** Não, sinto, mas eu digo assim, o cansaço, né, você, de repente você, já é bastante tempo, né, lecionando, mexendo com manhã, tarde e noite, mas é interessante porque, aí vem assim uma renovação, vem um ânimo, né, você crê, de novo, você entra assim com mais ânimo, e aquela parte que você sabe que, o mais importante nesse trabalho é você manter um bom convívio, em todos os setores, na sala de aula, com os colegas, entendeu, com a direção [Apêndice F]

Para a professora Beatriz, a motivação para continuar exercendo o trabalho da melhor maneira possível decorre necessariamente das boas relações interpessoais estabelecidas na escola.

Já a professora Lúcia, de Língua Portuguesa, que atua no magistério há aproximadamente dez anos, cinco dos quais nesta escola, não considera de maneira tão positiva o enfrentamento das dificuldades decorrentes do exercício da profissão. Além de queixar-se da falta de interesse e comprometimento dos alunos, da falta de recursos e do barulho, mostra-se mais visivelmente afetada do que a professora Beatriz pela desvalorização da profissão docente:

**Pesquisadora:** (...) se você voltasse ao momento em que você optou pelo magistério, você faria a mesma escolha, né, e explicar por quê  
(...)  
**P\_P.2:** Ai, é tão dolorido, mas infelizmente não teria feito  
**Pesquisadora:** Hum, hum  
**P\_P.2:** Porque as condições que eu vejo não são as mesmas que eu imaginava [risos] naquela época, eu vejo que a realidade é bem diferente, né, e todo aquele respeito, aquela admiração e todas aquelas situações e todos aqueles desejos, e, respeito que nós tínhamos pelos nossos professores, e, por conta disso também, é... fizemos a nossa, fiz a minha escolha  
**Pesquisadora:** Hum, hum  
**P\_P.2:** Não é, eu vejo que hoje nós não temos o mesmo respeito, a mesma condição, é, até mesmo, na própria escola mesmo, o professor, ele é visto como, ah, um professor, muitas vezes "zinho", né, ah, ele é só um professor, como se ele fosse nada, e infelizmente...  
**Pesquisadora:** Quem você sente que avalia os professores, dessa forma, de maneira geral?  
**P\_P.2:** Ah, eu acho que infelizmente até a sociedade toda, já infelizmente, eu tenho visto, "ah, ele é um professor" [tom de desdém na voz] [Apêndice G]

Em função desse desencanto com a docência, dolorosamente reconhecido, a professora Lúcia anseia por mudar de profissão, razão pela qual tem estudado para ser aprovada em um concurso de outra área. Não podemos sequer nos empenhar em esgotar hipóteses que expliquem por que duas professoras de Língua Portuguesa, atuando na mesma escola, reagem de forma tão diferente às adversidades da profissão, mas certamente há questões pessoais e afetivas que moldam diferentes projetos de vida. A professora Lúcia pensa em voltar para o interior de São Paulo, onde viveu por muito tempo e onde se formou em uma universidade pública, há cerca de dez anos. A professora Beatriz, por seu turno, já em vias de se aposentar, mostra-se satisfeita com a opção que fez e busca sempre se motivar para continuar trabalhando com o máximo de vigor possível.

Para a professora Flávia, de Ciências, existem condições que afetam negativamente a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, como a falta de interesse dos alunos e de algumas famílias, cujo apoio ela considera fundamental para a superação das dificuldades desses alunos. Outras condições inadequadas remetem à falta de material e de espaço para

realização de experimentos, falta de uma biblioteca para uso regular dos alunos e superlotação em algumas salas. Embora pondere que há alunos muito bons, chega a afirmar que, com algumas turmas, “é impossível qualquer coisa” e “nada dá certo”:

**P\_C:** A sala é super lotada, super lotada mesmo, e os alunos assim, é... não param de falar, são extremamente falantes e educação assim, complicado  
 (...)  
**Pesquisadora:** (...) então vai depender do aluno  
**P\_C:** Do aluno, da sala, a gente tem salas ótimas aqui também, que você não precisa falar duas vezes, eles pegam assim, mas enfim, depende [Apêndice H]

Questionada sobre sua satisfação com a opção pelo magistério, a professora de Ciências afirma que gosta de lecionar, mas se sente frustrada com as condições inadequadas que repercutem na qualidade de seu trabalho e também na sua relação com os alunos, pois não consegue se dedicar tanto quanto gostaria a todos os alunos:

**P\_C:** Eu gosto de dar aula, eu só não gosto do, por exemplo, eu acho que nós somos mal remunerados e somos mal atendidos com recursos pra escola, assim, meu trabalho poderia ser muito mais bem desenvolvido se eu pudesse pegar uma carga horária menor, me dedicar mais ao que eu faço e não ter problemas financeiros  
**Pesquisadora:** Hum, hum  
**P\_C:** Eu poderia ter uma, uma, um retorno dos alunos melhor e a minha atividade poderia ser melhor desenvolvida se eu tivesse recursos pra desenvolver tudo que é proposto pelo governo, eu acho que falta é isso  
**Pesquisadora:** Mais incentivo, né, pra fazer o trabalho  
**P\_C:** Porque o professor que pega 33 aulas, é impossível dele desenvolver assim, eu tenho 33 aulas, mas me dedicar totalmente a todos esses alunos, porque é muito aluno, pouco tempo, pouco recurso, e se eu não pego as 33, como que eu me viro financeiramente? [Apêndice H]

Quando a professora afirmou anteriormente que há turmas em que “nada dá certo”, certamente ela estava se referindo ao que é possível fazer com os restritos recursos de que dispõe – falar, escrever, xerocar, expor – “então é na lousa, giz, lousa e saliva, e assim vai”. Logo, mesmo avaliando como pertinentes as propostas didáticas legitimadas pelo governo, as quais foram materializadas nas apostilas compulsoriamente adotadas pelas escolas estaduais, surpreende-se com a incoerência de se propor, por exemplo, a realização de experimentos, quando não são propiciadas à escola condições para realizá-los – não há espaço nem material. Outro aspecto importante é o reconhecimento de suas limitações para dedicar-se aos alunos da maneira como deveria, mas atribui essas limitações à impossibilidade de viver dignamente trabalhando em um regime de menos horas, com menos alunos.

O professor Lucas, de Geografia, considera muito importante o estabelecimento de vínculos afetivos com os alunos, como forma de conquistar o seu engajamento nas aulas. Nos registros do diário de campo 1, decorrentes de observações no ambiente escolar ao longo do primeiro semestre de 2006, há trechos que descrevem alguns comportamentos típicos desse professor, como tomar merenda junto com os alunos durante o intervalo, por exemplo. Ele afirmava, naquela ocasião, que o professor precisa ser querido pelos alunos para conseguir trabalhar melhor. Esse vínculo certamente é favorecido pelo tempo mais prolongado que os professores passam numa determinada escola. Ao mudar de unidade escolar, novos laços precisam ser construídos e foi isso o que aconteceu com o professor Lucas, quando se removeu para outra escola em uma cidade vizinha, por motivos pessoais. Ao nos conceder essa entrevista, em agosto de 2009, ele relatou estar muito frustrado com o ambiente e o clima relacional até então estabelecido na nova escola. Quando descreve as atividades que desenvolve com os alunos na sala de aula, especialmente as voltadas ao trabalho de compreensão dos textos, afirma que a indisciplina prejudica substancialmente a aprendizagem:

**P\_G:** (...) Geralmente os alunos demoram muito para responder [as questões de interpretação do texto] por conta de indisciplina mesmo. Da distração, etc. O que ajuda os alunos a compreenderem é a clareza no enunciado, em uma linguagem que eles entendam uma sequência lógica, e que o professor esteja disponível para tirar as dúvidas. Geralmente quando começo com turmas novas eu vou respondendo junto, para que os alunos "peguem" o jeito, e depois vou deixando que eles façam por conta própria, com a minha supervisão. Mas quando a turma é muito bagunceira e dificulta que eu faça junto eu acabo indo nas carteiras dos que pedem ajuda. Confesso que na escola onde trabalho na maioria das turmas os interessados chegam a 20% em média. [Apêndice I]

Esse depoimento exemplifica como o maior ou menor engajamento dos alunos nas propostas do professor as condiciona ou chega mesmo a modificá-las, dependendo do caso. Quando não é possível ministrar a aula da maneira como foi idealizada, outros arranjos vão surgindo de modo a impedir que ela se torne totalmente vazia e irrelevante. Assim, busca-se dar a devida orientação "aos alunos que pedem ajuda", uma minoria, segundo o que relatou o professor Lucas. Quanto aos que não pedem, pouco faz o professor, a não ser manter-se disponível.

As considerações do professor Valter, de História, são muito semelhantes às do professor de Geografia e às da professora Beatriz, de Língua Portuguesa, no que se refere à valorização de laços afetivos que favoreçam relações amigáveis entre professores e alunos. Na



ausência de tais relações, parece que as probabilidades de motivar os alunos via procedimentos didáticos diminuem drasticamente. Para o professor Valter, isso ocorre por diversos fatores, mas ele destaca que a sociedade sofre os efeitos de uma crise da autoridade que repercute nas relações entre pais e filhos, alunos e professores. Dessa forma, o professor enfrenta problemas muito sérios para motivar os alunos a aprenderem, já que estes se sentiriam respaldados para não assumir compromissos ou responsabilidades, chegando às vias de desafiar abertamente as regras de convivência:

**Pesquisadora:** Então, essa adequação disciplinar, você disse que é o problema mais difícil pros alunos superarem, é também a questão mais difícil pra você intervir?

**P\_H:** Podemos dizer que sim, porque eles, nós não somos os pais deles, muitas vezes eles tacam isso na nossa cara, "você não pode falar isso pra mim porque você não é meu pai, você não pode, você não tem autoridade sobre mim, eu posso fazer o que eu quiser, eu poderia até bater em você, mas eu não seria processado, mas o contrário não pode"

(...)

**P\_H:** Ou seja, eles têm muito respaldo pra se proteger, o aluno indisciplinado que sabe dessas coisas é um aluno até perigoso, ele pode realmente fazer algo horrível com você,

(...)

**P\_H:** (...) eu nunca, eu evito ao máximo elevar a minha voz, quando eu vou fazer uma bronca eu simplesmente interrompo toda a aula, toda a atividade e paro, se eles me veem parado na frente da sala de aula eles sabem que estão com algum erro, aí eles mesmos já começam a chamar a atenção, os bons começam a chamar a atenção dos ruins e assim o silêncio vai começando, (...) e por exemplo, celular, eu peço de duas a três vezes pra ser desligado pra mesma pessoa, na mesma aula, então se não for desse modo aí sim eu vou chamar um agente, ou a própria direção, coordenação, pra fazer o menino parar, mas eu sei que tem que falar "desliga essa coisa por favor", tem que ir na base do por favor, do muito obrigado

(...)

**P\_H:** Porque eles não têm, eles não fazem isso, eles não dão bom dia, eles não falam muito obrigado, esse não é o mundo deles, esse era o nosso mundo, essa era a nossa geração, até eles aprenderem a falar muito obrigado, bom dia, demora, e eles já têm doze, treze anos [Apêndice J]

É interessante destacar que o professor Valter tem apenas vinte e seis anos, sendo o mais jovem dos professores entrevistados. Ainda assim, avalia as diferenças de educação como sendo fruto exclusivo de conflito de gerações. Podemos ressaltar, ainda, como é desgastante para o professor administrar o tempo exíguo de sua aula sendo obrigado a lidar com tantas contingências, pois ele precisa tratar de conteúdos, propor atividades, orientar e avaliar os alunos, em meio a constantes interrupções para tratar de questões disciplinares.

Questionado quanto à sua satisfação com a opção pelo magistério, o professor Valter teceu considerações acerca da desvalorização da profissão docente, aludindo inclusive a uma

“deterioração” da imagem física do professor. Entretanto, apesar dos problemas vivenciados, que reconhece serem muitos, apega-se a momentos que chama de “edificantes” por representarem a melhor forma de reconhecimento que um professor pode ter:

**P\_H:** (...) o pessoal fala “ah, se você disser que quer ser rico, não seja professor”, que é uma profissão que está muito desmerecida, o valor do professor caiu demais, tipo, vai, antigamente a sua profissão você nem dizia, você reconhecia um professor na rua, você olhava pra uma pessoa, o porte, o porte físico, o biótipo, as roupas, o jeito de andar, aquele é um professor, hoje você não tem disso (...)  
 (...)

**P\_H:** (...) cadê a imagem, não há uma imagem mais de professor, mas há uma atitude de professor  
 (...)

**P\_H:** Então, se eu sou um profissional, eu tenho que ser o melhor profissional possível, não importa a área de que eu seja, (...) tentar ser o melhor é sempre edificante, você vai ganhar muito mais, mesmo se você não ganhar, (...) enfim eu estou satisfeito por ser professor, eu tenho desafios, eu encontro momentos terríveis, momentos que dão medo, momentos que assustam, (...)  
 (...)

**P\_H:** Mas há momentos edificantes também, (...) quantas vezes eu topo com um ou outro rapaz que me fala “o senhor é o melhor professor que eu já tive”, o que eu posso falar? Eu agradeço, eu até fico emocionado, eu agradeço pela gentileza deles, porque realmente eu marquei aquela pessoa, se eu marquei pra bem, ótimo! O meu dia está salvo, eu ganhei aquele dia, eu não ganhei isso em dinheiro [Apêndice J]

As duas professoras de Língua Portuguesa que foram entrevistadas também mencionaram a admiração que sempre nutriram por essa imagem “perdida” da profissão docente, como alguém que gozava de certo status e de reconhecimento social. Uma vez perdida essa imagem, restam, contudo, outras formas de reconhecimento, a despeito da desvalorização social e salarial. O professor Valter destaca, assim, o quanto se sente motivado, apesar das adversidades, quando os alunos demonstram gratidão ou respeito por sua pessoa e sua profissão.

No que concerne à sua relação com os alunos, a professora Ivone, de Matemática, considera-se rigorosa e exigente, principalmente quanto à disciplina, mas entende sua postura como necessária à formação do senso de responsabilidade dos alunos. Dessa forma, e com um discurso de incentivo constante, ela diz conquistá-los, pois começam a perceber, após algum tempo, que suas cobranças são uma demonstração de interesse e confiança em sua capacidade de superar e vencer desafios:

**P\_M:** Melhoraram bastante, hoje eu dou aula sossegada, chego na sala de aula e falo pra eles "não quero brincadeira, não quero conversa", de uma certa maneira, tenho uma postura na minha aula, né, pra trabalhar, pra conversar e brincar tem hora que a gente conversa e brinca, ou fala alguma brincadeira, mas na hora de levar a sério, de fazer as atividades em sala de aula, muito pouco um aluno que olho lá e falo pra ele "aí, você não tá fazendo?", muito difícil achar um aluno na minha aula que tá fazendo isso, mas a maioria trabalha, então isso pra mim foi um grande, foi, assim, uma vitória [Apêndice K]

Novamente observamos como as relações interpessoais são determinantes no estabelecimento de um clima relacional que viabilize o trabalho de professores e alunos. A qualidade de tais relações resulta de uma série de fatores, que podem se combinar de diferentes maneiras, em diferentes contextos. Há professores que procuram estreitar os laços de amizade com os alunos dando abertura ao tratamento de assuntos pessoais, como a professora Beatriz. Outros procuram estabelecer uma convivência que ultrapasse os limites da sala de aula, compartilhando momentos de descontração com os alunos, como o professor Lucas e a professora Flávia. Outros, ainda, como a professora Ivone, entendem que devem ser exigentes, valorizar cada esforço e incentivar constantemente os alunos, pois isso mostrará o quanto os respeitam e se importam com eles (neste caso, os alunos construirão essa imagem do professor após um período relativamente longo de convivência). As estratégias que os professores adotam também podem variar em função do momento da carreira e da vida, das características do ambiente de trabalho e do perfil do alunado.

Em suas considerações a respeito da satisfação com a opção pelo magistério, a professora Ivone, de Matemática, mostra-se um tanto ambivalente. Como já leciona há mais de trinta anos, não hesita em afirmar que sempre foi apaixonada por sua profissão, mas pondera que, nas condições atuais, talvez não iniciasse uma carreira como professora:

**P\_M:** Ó, essa perguntinha é um pouco, eu amo o magistério, toda a vida fui apaixonada, né, e sei, a cada dia eu chego mais a essa conclusão, agora, hoje, hoje, nas circunstâncias de hoje, eu não sei assim se eu voltaria a dar aula hoje  
(...)

**Pesquisadora:** Por quê? Por que você acha que, que circunstância você acha que...

**P\_M:** Ah, eu sou muito sonhadora, sonhadora tipo assim, eu acredito muito que tudo é possível mudar pra melhor, (...)  
(...)

**P\_M:** É, hoje, (...) eu acho que devido a tantas coisas, eu não acredito mais em... que nós possamos, sei lá, melhorar a educação, principalmente a pública, parece que eu não vejo muitos horizontes, (...) eu vejo o pessoal iniciando, eu acho assim, que eu quero colher frutos, né  
(...)

**P\_M:** Quando eu iniciei há trinta anos atrás, eu sou uma pessoa que colhi muitos frutos,

muitos, eu tenho muitos alunos, formados, (...) então hoje, não sei, parece que a cada dia que passa, eu sinto que você consegue nada ou quase nada nesse método, parece que você trabalha, trabalha, você vai embora, você não vê aquela, os sonhos das pessoas, parece que as pessoas estão meio apagadas, principalmente o aluno da escola pública (...)

**P\_M:** Por vários setores, por várias situações, eu sei que existe muito, é, família, a gente vê muito aluno aí com muitos problemas, a gente vai ver a família, que dá muito trabalho, então hoje a gente não tem muito incentivo pra você permanecer na educação [Apêndice K]

A professora Ivone considera-se realizada por exercer a profissão com a qual sempre sonhou, desde criança, e por ter “colhido muitos frutos”, conforme declara. Tais frutos remetem tanto a realizações financeiras – explica que tudo o que possui foi conquistado com o salário de professora –, como a realizações pessoais, representadas pelo sentimento de ter contribuído, de alguma forma, para melhorar a vida das pessoas, que superaram condições difíceis graças à formação escolar. Entretanto, não vislumbra muitas possibilidades de continuar colhendo estes frutos nas circunstâncias atuais, embora persista porque, talvez em longo prazo, algumas coisas melhorem, a despeito de as perspectivas não serem tão motivadoras quanto o eram quando iniciou sua carreira.

#### **6.4 Diário de campo e entrevistas: interlocução**

Os capítulos 5 e 6 focalizaram, respectivamente, os dados provenientes de observação participante e de entrevistas realizadas com professores de diferentes disciplinas atuantes no ciclo II do Ensino Fundamental, em uma escola estadual.

Uma vez que nos propomos a refletir sobre a natureza das dificuldades enfrentadas pelos professores ao buscarem promover a aprendizagem de seus alunos, verificamos, pela complementaridade dos dois tipos de dados – observação e diário de campo, por um lado; entrevistas semiestruturadas, por outro – que a realidade cotidiana vivenciada nas situações concretas de sala de aula se constrói na interação de múltiplos fatores:

- de ordem subjetiva: formação dos docentes, seus valores, crenças, desejos, necessidades (materiais e afetivas), projetos de vida, enfim, por tudo o que influencia suas maneiras de entender a realidade e de enfrentar os seus desafios;
- de ordem objetiva: condições de trabalho, recursos disponíveis, autoimagem profissional, apoio da equipe escolar, reconhecimento e empenho dos alunos, entre outros.

Registrar o cotidiano e a voz dos professores, refletindo sobre os aspectos que influenciam diretamente a sua prática, contribui para construirmos uma visão menos

idealizada da escola e, portanto, mais realista quanto às suas possibilidades efetivas de melhorar a educação como um todo. É evidente que a grande maioria dos professores – embora não tenhamos dados quantitativos que nos permitam fazer generalizações objetivamente fundamentadas – almeja que os alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens, pois isso também reflete o sucesso da ação pedagógica. Entretanto, podemos questionar se as expectativas quanto ao papel da escola e dos professores não são superestimadas no conjunto de ações que a sociedade precisa implementar para que a qualidade do ensino melhore de modo significativo.

A realização das entrevistas, ao permitir um acesso mais direto às opiniões e representações dos docentes entrevistados, contribuiu para enriquecermos o diálogo com os dados registrados no diário de campo. Assim, temos uma visão da extrema complexidade que caracteriza o ambiente escolar e o fazer docente, desmistificando premissas que, abstraindo as contingências cotidianas, simplificam ao extremo a natureza do trabalho dos professores, como se a estes bastasse o conhecimento das matérias e dos métodos de ensino supostamente mais eficazes para garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos.

O ensino da leitura e da produção escrita, competências que julgamos imprescindíveis tanto pelo que representam em si, como bens formativos, quanto pelo que representam em termos instrumentais, ao favorecerem a aprendizagem em sentido amplo, acontece na escola a despeito de alguns equívocos teóricos e de todas as dificuldades por nós observadas e também relatadas pelos professores. Apesar disso, como destacamos em epígrafe, neste trabalho, os alunos não aprendem simplesmente porque os professores ensinam; não há como vislumbrar qualquer possibilidade de aprendermos algo em que não estejamos engajados. Em decorrência dessa constatação, os professores se ressentem ao serem cobrados por resultados que não dependem exclusivamente de sua atuação.

É certo que este ensino poderia ser melhor e é sempre desejável que o seja. Para isso concorrem múltiplos fatores: a motivação dos docentes em buscar aperfeiçoamento contínuo, o compartilhamento das responsabilidades coletivas (dos alunos e suas famílias, do governo, da mídia, da academia), o investimento na melhoria das escolas como um todo. Lembramos a afirmação de Sarason (1971, *apud* Calkins, 1989), também destacada em epígrafe, a respeito da impossibilidade de os professores criarem e manterem condições que tornem a vida e o aprendizado estimulantes para os alunos, sem que as mesmas condições sejam garantidas aos professores. É por isso que acreditamos, como Perrenoud (2001), na importância de os professores comentarem mais abertamente sua vida cotidiana e as competências que

mobilizam, a fim de que as pessoas ausentes dessa rotina tenham representações menos simplistas do que ocorre na escola.

Com o propósito de aprofundar ainda mais a compreensão acerca dos diversos fatores que intervêm no trabalho docente, apresentamos, no próximo capítulo, um estudo de caso com uma professora de Língua Portuguesa, cuja formação e histórico de vida se destacam por apresentarem características muitas vezes ausentes no perfil formativo de grande parte dos professores que atuam no ensino público, sem que isso represente, como muitos atestam, garantia da aprendizagem dos alunos ou ausência de dificuldades na realização do trabalho cotidiano.

## **CAPÍTULO 7**

---

**APROXIMANDO O FOCO PARA UMA PROFESSORA DE LÍNGUA MATERNA (LM):**

**FATORES OBJETIVOS E SUBJETIVOS QUE INTERVÊM NO TRABALHO DOCENTE**

## **CAPÍTULO 7 – APROXIMANDO O FOCO PARA UMA PROFESSORA DE LÍNGUA MATERNA (LM): FATORES OBJETIVOS E SUBJETIVOS QUE INTERVÊM NO TRABALHO DOCENTE**

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados decorrentes de um estudo de caso realizado com uma professora de Língua Portuguesa, titular da rede municipal de São Paulo e atuante no ciclo II do Ensino Fundamental. Damos prioridade, para tanto, aos dados que coletamos por meio de uma entrevista em profundidade, realizada em duas etapas, a qual foi gravada e transcrita. Também realizamos algumas observações de suas aulas, registrando-as em diário de campo, a fim de complementar e enriquecer a reflexão a respeito de suas considerações. Convém ressaltar que nosso foco de análise, nesse caso, é a professora, seu discurso e suas aulas, com as quais tivemos um breve, mas significativo contato; não se trata, pois, de um estudo sobre a escola onde leciona, ainda que o contexto institucional seja de grande relevância para o trabalho desempenhado pelos professores.

Tal estudo justifica-se, assim, pelo interesse em aprofundarmos nossa compreensão acerca do trabalho de uma professora cuja formação pode ser considerada apropriada, segundo critérios que definem a necessidade de uma base consistente de conhecimentos teóricos e metodológicos, auferidos na formação inicial, bem como histórico de vida que revela, da parte da professora, amplo e variado repertório de leituras, o que, de certa forma, contribui para gerir a aprendizagem dos alunos em tal âmbito. Além da boa formação, consideramos a experiência da professora, titular na rede há mais de dez anos, e sua satisfação com o trabalho que realiza, a despeito dos problemas que vivencia no cotidiano escolar.

O propósito é desmistificar a ideia de que eventuais ou prováveis falhas formativas dos professores seriam as únicas ou principais responsáveis por dificuldades que afetam o cotidiano das práticas pedagógicas, bem como vislumbrar de modo mais realista possibilidades de conduzir o ensino à luz do contexto em que se realiza. Ao mesmo tempo, consideramos fatores objetivos e subjetivos que intervêm na sua prática – condições de trabalho, características pessoais – as quais sugerem maneiras de lidar com as contingências e superar ou amenizar sentimentos de mal-estar docente.

Após a caracterização da entrevistada e da situação de entrevista, explicitamos os tópicos nos quais nos fundamentamos para nortear a análise dos dados, os quais foram seccionados em: dimensão subjetiva (fatores pessoais que intervêm no perfil profissional docente); dimensão objetiva (condições de trabalho); e avaliação que a professora realiza a partir da intersecção de fatores objetivos e subjetivos de permeiam sua prática, os quais desencadeiam sentimentos de bem-estar ou de mal-estar. Finalizando o capítulo, sintetizamos



alguns fatores que nos propusemos a destacar na análise dos registros de observação de aulas da professora Nair, com enfoque para a gestão do clima relacional, concepções sobre alunos e objetos de ensino e gestão dos processos de ensino e aprendizagem da língua materna.

### **7.1 Caracterização da entrevistada e da situação de entrevista**

A professora Nair é casada e tem 40 anos. Ingressou como titular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II da rede municipal de São Paulo, em 1999, na mesma escola em que atua até hoje, exceto por um período de três anos consecutivos – 2004-2006 –, no decorrer dos quais foi orientadora de sala de leitura em uma das unidades do CEU (Centro Educacional Unificado). Formou-se em Letras, com habilitação em Português e Russo, pela Universidade de São Paulo, titulou-se mestre em Educação em 2003 e, atualmente, é doutoranda em Educação pela mesma universidade. Toda sua escolaridade básica foi cursada em escolas públicas, conforme veremos na síntese de seu relato.

A entrevista em profundidade sucedeu um período de observações de aulas da professora Nair para turmas de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, as quais foram registradas e ampliadas em diário de campo para subsidiar a elaboração do roteiro e permitir um contato mais direto com situações concretas vivenciadas na sala de aula, potencializando a compreensão e fidedignidade dos dados.

A primeira etapa da entrevista ocorreu no dia 30 de outubro de 2007 e teve pouco mais de cinquenta minutos de duração. Pretendíamos esgotar o roteiro (apêndice B) em uma só sessão, mas a professora estendeu-se consideravelmente ao ser questionada a respeito de sua formação<sup>28</sup>. Optamos por não induzi-la a sintetizar o seu relato e, devido a circunstâncias de restrições no horário, agendamos outra data para finalizarmos a entrevista.

A segunda etapa, por conseguinte, ocorreu no dia 10 de dezembro de 2007, com pouco mais de uma hora e vinte minutos de duração.

### **7.2 Tópicos que nortearam a análise dos dados**

A pesquisa de Lapo (2005), discutida no capítulo 3, apresentou subsídios teóricos que nos permitiram refletir sobre limites e possibilidades para a felicidade dos professores no trabalho. Com base em suas contribuições, buscamos, neste momento, explicitar os tópicos que nortearam nossa leitura dos dados coletados por meio da entrevista realizada com a

---

<sup>28</sup> Primeira questão do roteiro: “Fale sobre sua formação (como foi sua formação básica, por que optou por fazer Letras, por que fez o mestrado)”.

professora Nair, bem como por notas de campo tomadas ao longo da observação de algumas de suas aulas.

São três os componentes essenciais do bem-estar profissional dos docentes, segundo a pesquisa de Lapo (2005):

- 1) Fatores pessoais (dimensão subjetiva):
  - características pessoais do professor (competências, habilidades, necessidades, desejos, valores, crenças, projeto de vida);
- 2) Condições objetivas de trabalho (dimensão objetiva):
  - dimensão da atividade laboral: especificidade das tarefas que compõem o trabalho docente;
  - dimensão relacional: relações interpessoais e relações do professor com a atividade laboral;
  - dimensão socioeconômica: aspectos sociais e econômicos que atingem diretamente o professor;
  - dimensão concreta: condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho;
- 3) Avaliação que desencadeia os sentimentos positivos e negativos do professor em relação a si próprio e ao trabalho que realiza (intersecção das dimensões objetiva e subjetiva):
  - se positiva: bem-estar docente;
  - se negativa: mal-estar docente (estratégias de enfrentamento para superação do mal-estar, com vistas a conseguir bem-estar).

De nossa parte, acrescentamos que, a depender do grau de coerência ou de descompasso entre a formação teórico-metodológica dos docentes e as estratégias de enfrentamento que adotam para superar as contingências do cotidiano, pode-se instaurar mais uma fonte de mal-estar: conflito entre prática e opções teóricas e metodológicas conscientes.

## **7.2.1 Dimensão subjetiva: fatores pessoais que intervêm no perfil profissional docente**

### **7.2.1.1 Formação escolar básica e contexto familiar**

#### **7.2.1.1.1 Grau de contato com a escrita antes da entrada na escola**

Sendo a décima de uma família de doze filhos, a entrevistada declarou que lia muito os livros dos irmãos, os quais eram de variados tipos: didáticos, gibis, histórias em quadrinhos,

histórias de faroeste, fotonovelas e outros livros. Disse que, em casa, quase não havia revistas e jornais. Como era costume de muitas famílias, os irmãos dispunham também de uma enciclopédia, comprada pelos pais para facilitar a realização dos trabalhos escolares dos filhos:

Nair: E... até eu brinco que eu tenho conhecimento enciclopédico porque eu lia enciclopédia mesmo. Eu chegava em casa, meu pai comprou, né, enciclopédia, pra gente fazer trabalho, precisava ter enciclopédia e máquina de escrever (...) e eu lia enciclopédia também, mas eu li tudo. Uma enciclopédia chamada Trópicos que inclusive tá comigo hoje, né [Apêndice L]

O relato da professora é curioso porque ela enfatiza que não tinha obrigação de ler e, mesmo assim – ou talvez por causa disso – deleitava-se em sentar-se no chão para ler “coisas descabidas”, como o funcionamento de uma usina hidrelétrica, a história do guarda-chuva, a invenção da lâmpada etc. Ao entrar na escola, passou a ler também livros de literatura infantil, que emprestava da sala de leitura.

#### **7.2.1.1.2 Vivência na escola**

A professora Nair estudou em uma escola municipal localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, considerada, na época (década de 70), uma das melhores da região. Lembra-se de que havia uma sala de leitura, a qual já fazia parte da estrutura das escolas municipais. Sua escola contava, ainda, com uma sala de projeção, que se destacava em termos de recursos materiais, pois dispunha de um projetor de slides (o equipamento mais comum era o vídeo-cassete).

Apesar de não ter frequentado educação infantil, declara que já entrou na escola “sabendo escrever algumas coisas”.

Seu espaço preferido na escola, desde o início da escolarização, era a sala de leitura. Recorda-se de que a orientadora da sala de leitura era uma professora de fundamental I e também de fundamental II, nível em que lecionava Matemática. Já naquela época, a frequência à sala de leitura era semanal e incluída na grade horária dos alunos, que podiam escolher livros e ler livremente.

#### 7.2.1.1.2.1 Recordações do “primário” (1ª a 4ª séries)

Na 1ª série, lembra-se da professora “chata”, “sem paciência”, “faltosa”, e de uma cartilha “horrorosa” que não tinha cores e que, a despeito de seus cuidados, perdeu a capa no decorrer do ano. Nunca viu livros de literatura infantil na sala de aula, só na sala de leitura.

Na 2ª série, gostava tanto do livro adotado – “Gente nova” – que o tem guardado até hoje. Era bonito e tinha histórias. Não fez nenhuma menção à 3ª série. Gostava das professoras da 2ª e da 4ª séries porque davam desenhos para os alunos pintarem.

Encontrou-se novamente com a professora da 4ª série no “ginásio”, lecionando Inglês. Disse que, embora fosse uma professora “bacana” na 4ª série, era um “horror” dando aulas de Inglês, porque sempre ensinava o mesmo assunto: conjugação do verbo *to be*.

#### 7.2.1.1.2.2 Recordações do “ginásio” (5ª a 8ª séries)

Teve o mesmo professor de Português ao longo das três primeiras séries do fundamental II (5ª, 6ª e 7ª séries). Lembra-se de que ele tocava violão e priorizava muito o ensino de regras gramaticais, as quais aprendeu tão bem que jamais as esqueceu. No seu ponto de vista, era um professor muito bom, muito “bacana”; não se lembra de ter sentido dificuldades para aprender, ainda na 5ª e na 6ª séries, tópicos relativamente duros da gramática normativa, como regras de acentuação e desinências número-pessoais e modo-temporais dos verbos. Pelo contrário, sentia prazer em aprender esses conteúdos, em memorizar as regras etc.

A professora Nair declara que era uma boa aluna em todas as disciplinas, menos em Educação Física, pois não gostava da monotonia dos exercícios. E de Artes também não gostava, porque não lhe agradava a professora.

No mais, observamos que a avaliação que a entrevistada faz da disciplina coincide com a avaliação que faz do professor que a ministrava. Por conta disso, gostava muito da professora de História, que falava dos mitos gregos e ilustrava suas exposições com slides exibidos na sala de projeção. Não gostava do professor de Ciências, devido à sua mania de tratar os alunos por apelidos – “um professorzinho chato, não lembro nada do que ele ensinou até hoje”. E também não gostava do professor de Estudos Sociais e Educação, Moral e Cívica, pois, segundo relata, suas aulas eram muito “paradas” e “tradicionais”, não havia nenhum espaço para qualquer reflexão do aluno:

Nair: (...) Ele dava dois, três capítulos pra gente ler, fazer os exercícios, a correção dos exercícios era exatamente a resposta que tinha no livro do professor, às vezes ele mandava até um aluno passar na lousa, e aí a gente copiava aquela resposta igualzinha a que passava na lousa.

(...)

(...) numa prova dele eu lembro que eu estudei as vinte questões que tinha de cada capítulo, eu não lembro mais quantas eram, eu sei que o estudo pra prova dele era esse, era decorar...

(...)

(...) sabe aqueles livros antigos, livros didáticos antigos, é... "quem descobriu o Brasil?", aí você vai no texto, "o Brasil foi descoberto por..."

(...)

Não eram aquelas questões de você refletir sobre algum... então, você copiava um trecho do texto e tava feito.

(...)

(...) teve uma vez que eu estudei, e decorei, evidentemente, todas as perguntas e todas as respostas daqueles capítulos que iam cair na prova

(...)

Só que tinha algumas perguntas que eram muito semelhantes, e as respostas também, e aí o padrão era, das vinte, trinta questões que você estudou ele tirava dez pra você responder. E eu confundi uma pergunta com a outra

(...)

E pus a resposta perfeita da outra pergunta, não daquela que tava na prova, e eu tirei nove por causa disso. Nunca me conformei com essa prova [Apêndice L]

Embora a professora Nair gostasse mais de umas disciplinas do que de outras – e de seus respectivos professores – preocupava-se em ter um excelente desempenho em todas elas. Fazia, assim, o que lhe fosse exigido, mesmo que a tarefa fosse desagradável. Observemos, contudo, que ela gostava de memorizar as regras gramaticais e aprender os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, cujo professor era “muito bom”, “bacana”; mas decorar as respostas dos questionários do professor de Estudos Sociais, de quem ela não gostava, era penoso e chato, talvez porque o nível das questões propostas no livro didático fosse muito elementar, não implicando nenhuma reflexão por parte do aluno – “nunca me atrevi a dar uma resposta que não fosse o que ele tinha posto” – e mesmo pelo evento da prova cujo critério de correção foi considerado injusto pela então aluna Nair, a ponto de ela ter fixado na memória o sentimento negativo de uma nota 9, numa escala de 0 a 10. Não podemos desconsiderar, ainda, o grau de afinidade com as características pessoais do professor. Será um detalhe sem importância, por exemplo, a lembrança de que o professor de Português tocava violão e o professor de Ciências colocava apelidos nos alunos?

Uma hipótese que nos parece bastante viável é que o gosto maior ou menor que a entrevistada nutria pela matéria decorria do seu nível de empatia com o professor que a

ministrava. No último ano do Ensino Fundamental, quando teve de se mudar para o período noturno, teve aulas com outro professor de Português, cuja ênfase nos conteúdos era a mesma do professor das séries anteriores: muita gramática e pouco texto. No entanto, seu relato é visivelmente mais positivo quando se refere ao professor com quem estudou por três anos, possivelmente em função de laços afetivos mais fortemente consolidados:

Tive no último ano o professor Alves, professor de Português, que no último ano eu estudei à noite, e aí não tive aula com o professor Vagner, senão teria tido aula com ele, mas estudei com o professor Alves, que era bom professor também, mas, não é... ele ensinava gramática, trabalhava pouco com texto. O professor Vagner trabalhava mais a gramática precisamente do que com texto, ou produção escrita, era mais a gramática mesmo. Mas eu gostava, provavelmente pra outros alunos, deve ter sido um saco aturar aquele professor, mas pra mim foi legal [Apêndice L]

A partir da 5ª série, na sala de leitura, os alunos começaram a preencher fichas, as quais eram agrupadas, por turma, em uma pasta, e continham atividades, perguntas sobre trechos dos livros lidos. A professora Nair menciona títulos de livros, os nomes de seus autores e até a editora, em alguns casos. Essas fichas especificavam os livros que deveriam ser lidos pelos alunos e propunham questões básicas de localização de informações no texto. Como as visitas à sala de leitura eram semanais, havia uma sequência de leitura especificada nas fichas, conforme relata a entrevistada: ficha 1, ler os capítulos 1 e 2, perguntas; na semana seguinte, ficha 2, ler o capítulo 3, perguntas, e assim por diante. Além das leituras e atividades direcionadas, havia horário disponível para os alunos escolherem livros, os quais podiam ser emprestados. A entrevistada afirma que sempre levava livros para casa, que os escolhia livremente e até conta algumas das histórias que ficaram gravadas em sua memória. Ainda no “ginásio”, leu os primeiros livros da literatura russa, publicados numa coleção da Abril Jovem em linguagem adaptada para o público infanto-juvenil. Vale lembrar que, mais tarde, ao cursar Letras, sua opção de língua estrangeira foi o Russo, justamente pela influência da literatura russa, cujos principais romances já havia lido no decorrer da educação básica.

#### **7.2.1.1.2.3 Recordações do “colégio” (Ensino Médio-Magistério)**

Após concluir o Ensino Fundamental, foi junto com um dos irmãos estudar em uma escola localizada num bairro industrial, bastante carente. Na época, era uma das poucas escolas que não realizavam vestibulinho para ingresso dos estudantes e o único lugar onde conseguiu vaga.

A entrada nessa escola gerou grande estranhamento, pois sua realidade era oposta à da escola municipal onde estudara da 1ª até a 8ª série. Segundo afirma, apesar de ser, na época, uma escola nova, era muito “bagunçada”, devido à precariedade do entorno. Só tinha turmas de Ensino Médio no período noturno. Apesar desse quadro, disse ter encontrado ótimos professores naquela escola, e maus professores também.

Seu relato descreve as características dos professores mais marcantes, desde detalhes como o modo de vestir, até descrições do padrão de suas aulas. De maneira geral, apesar da primeira impressão negativa, a entrevistada afirmou que gostava muito da escola, percebia que “o grupo de professores se dava bem”. Com o passar do tempo, entretanto – já depois de ter saído da escola –, a professora Nair teve informações de que as relações com os alunos ficaram muito complicadas, uma vez que, devido às condições precárias do entorno e ao isolamento geográfico da escola, a violência se tornou uma banalidade.

No segundo ano do Ensino Médio, mudou novamente de escola, indo para uma das “mais distintas e tradicionais de Santo André”. Tratava-se, agora, de uma escola estadual “central”, “tradicional”, “renomada”, considerada uma das melhores da cidade. Nessa época, diz ter decidido que queria ser professora de Português, e havia o curso de magistério nessa escola. Em casa, provavelmente foi influenciada pela opção profissional de muitos dos irmãos: de seis irmãs, quatro são professoras, e mais dois dos seis irmãos.

Foi nessa escola que, segundo afirma, aprendeu a fazer produção escrita de fato, com a professora de Português: “foi ela quem começou a exigir que a gente escrevesse”. Interessante ressaltar que, até o segundo ano do Ensino Médio, a entrevistada disse que nunca tinha produzido textos que ultrapasassem o nível das “manjadíssimas composições de como é que foram suas férias”. Com essa professora do magistério, entretanto, havia propostas autênticas de produção textual:

Nair: (...) Mas ela não, ela exigia que a gente fizesse pelo menos uma produção escrita, não era tanta coisa, uma por mês, alguma coisa assim, mas ela dava retorno. Eu nem sei se eu tenho ainda guardada em casa alguma redação que eu fiz pra ela, porque ela pedia pra escrever sobre um determinado tema, aí você escrevia e ela ia depois e falava “por que você colocou tal ponto de vista, desenvolva melhor essa ideia sobre tal ponto”, né (...)

Né, e aí eu comecei a gostar/ não que digo gostar de escrever, mas eu não sentia mais dificuldade nenhuma pra escrever, eu conseguia organizar as minhas ideias (...)

De... de ortografia, pontuação, nunca tive problema, mas em questão de encadeamento de ideias, essas coisas, ela quem, quem

Pesquisadora: Ela que te despertou pro, pra... a sua atenção pra tornar o texto mais...

Nair: *Mais agradável de ler, de usar mais as minhas ideias, aqueles conhecimentos/ os meus conhecimentos enciclopédicos [risos] [Apêndice L]*

Outro aspecto marcante dessa escola é que ela dispunha de uma excelente biblioteca – “biblioteca mesmo, não sala de leitura, a gente não tinha acesso aos livros”. Na verdade, o acesso era intermediado por uma professora que tomava conta da biblioteca. Era ela quem buscava o livro solicitado pelo aluno, depois que este o pesquisava no arquivo de fichas, e registrava o empréstimo. Foi nessa época, do magistério, que a professora Nair teve novamente seu interesse pela literatura russa reavivado, devido a comentários do professor de Filosofia a respeito de um personagem de um romance russo. Intrigada, ela procurou o livro na biblioteca e o leu. Gostou tanto que fez empréstimo de todos os romances russos disponíveis na biblioteca, os quais, segundo afirma, eram traduzidos do francês por Rachel de Queiroz. Não era preciso qualquer professor exigir ou mesmo recomendar a leitura de um determinado livro. Bastava um comentário na aula, uma citação, e lá ia a Nair procurar o livro na biblioteca. Seu relato inclui vários títulos, autores, personagens, professores, que a marcaram de alguma forma.

### **7.2.1.2 Considerações acerca das mudanças pelas quais passaram as escolas da sua infância e adolescência**

A professora Nair fez um longo relato a respeito das escolas pelas quais passou ao longo da sua formação básica, sempre destacando professores, livros, autores e personagens marcantes. Ao comentar a situação atual de algumas dessas escolas, lamenta-se por mudanças que, a seu ver, transformaram negativamente a sua realidade. Diz que, com o passar do tempo, muita coisa mudou, referindo-se, por exemplo, à escola onde cursou o Ensino Fundamental:

Nair: *Eu voltei lá numa reunião de pólo depois de já estar dando aula aqui na prefeitura, o que é uma reunião de pólo, reunião de pólo é agrupar, agrupar os professores por tema, é... numa determinada escola, e eu voltei lá, mas só por causa disso, horrível (...)*  
*Cheia de grade, é... você tem... um buraco na secretaria pra os pais poderem ser atendidos, um horror (...)*  
*Uma coisa que te dá agonia de você ficar lá dentro, jamais eu daria aula numa escola daquela, de jeito nenhum, o que eu soube também, que a sala de projeção deixou de existir [risos], certamente, né, não sei o que que é mais agora (...)*  
*E que a escola também já não é a mesma, mudou também o público, porque... o bairro,*



antes, tinha uma característica  
 (...)
   
Teve muita área de invasão, mudou, muita gente de área de invasão, então, são pessoas muito mais carentes do que o que era na época, então mudou muito  
 (...)
   
Nair: E a escola mudou junto [Apêndice L]

De acordo com o entendimento da professora, a escola e seu entorno formam, assim, uma espécie de unidade social, uma refletindo as características da outra, e não há como a escola permanecer imune às transformações históricas da comunidade por ela atendida. Em função das possíveis adversidades decorrentes desse processo de mudança (se para melhor ou pior, depende da perspectiva de quem avalia), a professora Nair evita atuar em contextos que ameacem seriamente sua estabilidade emocional, rejeitando a ideia, por exemplo, de trabalhar numa escola cheia de grades e estruturada para limitar ao mínimo o contato entre as pessoas. Se fosse forçada a isso pelas circunstâncias, certamente sua maneira de se relacionar com os alunos, colegas e com o seu trabalho seria afetada.

### 7.2.1.3 Atividade profissional e opção pelo magistério

Conforme mencionamos anteriormente, a professora Nair é a décima filha de uma família de doze irmãos, dos quais seis são professores. Já no segundo ano do Ensino Médio, quando decidiu fazer o curso de Magistério, estava decidida a ser professora de Língua Portuguesa. A despeito de sua decisão, exerceu outras atividades profissionais antes de se tornar professora e, como tal, nunca lecionou para as séries iniciais do Ensino Fundamental, nível para o qual a habilitou o Magistério cursado em Ensino Médio.

Isso ocorreu, conforme relata, devido a uma série de circunstâncias fortuitas. Ainda no último ano do Ensino Médio, prestou o vestibular para entrar no curso de Letras-Russo da USP e, sem a menor expectativa de que isso ocorresse, foi aprovada. Já cursando o primeiro ano da faculdade, no segundo semestre, assumiu algumas aulas de Português em uma escola estadual próxima à sua casa, onde uma de suas irmãs trabalhava, mas no nível de 5ª a 8ª séries. Foi também por acaso que prestou um concurso para trabalhar em um banco e, sendo aprovada, deixou a escola pelo emprego mais estável.

A carga horária do trabalho pesou na continuação dos estudos na faculdade. Parou de estudar, por alguns semestres, ou fazia apenas uma ou duas disciplinas para não perder o vínculo com a universidade. Nesse ritmo, trabalhou por quase dez anos no banco. O

ressurgimento do interesse pela atividade docente ocorreu quando a entrevistada começou a cursar as disciplinas da parte pedagógica, na Faculdade de Educação.

Foi aprovada em concurso para professor de Fundamental I, da prefeitura de São Paulo, mas a incompatibilidade de horários não lhe permitiu assumir o cargo. No ano seguinte, já formada, foi aprovada em concurso para professor de Língua Portuguesa de Fundamental II e também no processo seletivo da USP para mestrado em Educação. Licenciou-se no banco e, nesse intervalo, foi chamada para assumir o seu cargo como professora, que não abandonou mais.

A professora Nair declara-se satisfeita com sua profissão e demonstra ter construído vínculos bastante sólidos com a instituição em que atua, tanto que, mesmo tendo ido residir em um local distante da escola, ainda não se decidiu a deixá-la. O relato de quase uma hora de duração a respeito de seu percurso formativo evidencia os pontos que ela considera marcantes em sua história, razão pela qual foram mencionados tantos professores, livros, enredos e personagens. Vale destacar que, em nenhum momento, um professor foi especialmente lembrado pela amplitude de seus conhecimentos ou competência técnica, o que sugere ser a dimensão relacional, permeada de afetividade, valores e crenças, um aspecto determinante, na visão da professora Nair, para instaurar uma relação pedagógica bem sucedida.

Isso não significa, entretanto, que a entrevistada relegue a segundo plano a excelência de sua formação. O seu genuíno prazer de aprender, inclusive, já era notável quando se distraía lendo verbetes de enciclopédia, ainda tão criança. A realização do mestrado e o ingresso no doutorado atestam seu interesse em continuar estudando e aprendendo, independentemente de qualquer suposto interesse em abandonar a função que exerce atualmente:

Nair: Eu até tenho vontade de trabalhar no ensino superior, mas não de deixar a prefeitura. Pelas experiências que eu tenho nesses cursos de formação de professores, eu não acho que seja tão diferente, acho que todo nível tem seus problemas. Todos têm dificuldades. E também, eu não acho que um mestrado, um doutorado, sirvam apenas para o professor atuar no ensino superior, as pessoas parecem achar que é demais, que não é necessário, ou mesmo que, quanto maior o nível de ensino, maior tem de ser o grau de formação, titulação do professor. Eu não acho que seja assim, eu penso que todos os níveis têm os seus desafios, as suas dificuldades. Dar aula para primeira série também é muito difícil, eu acho que o doutorado também ajuda a pensar a minha atuação em qualquer nível de ensino em que eu venha a atuar [Apêndice M]

As experiências de formação docente mencionadas pela entrevistada são cursos de curta duração promovidos por secretarias de educação, municipais e estaduais, das quais eventualmente a entrevistada participa como formadora.

## **7.2.2 Dimensão objetiva: condições de trabalho**

### **7.2.2.1 Atividade laboral: tarefas que compõem o trabalho docente**

Lapo (2005, p. 66) afirma que “a dimensão da atividade laboral é composta por características inerentes às tarefas que constituem o trabalho”. Tais características relacionam-se à diversidade de tarefas que o trabalho comporta, à identidade dessas tarefas entre si, ao ritmo em que devem ser realizadas, à autonomia de planejamento e execução, assim como à potencialidade que apresentam para o uso da criatividade.

A professora Nair trabalhou por quase dez anos no departamento de créditos, cadastros e cobranças de um banco no centro de São Paulo e, exercendo as atividades burocráticas comuns a uma funcionária pública nesta função, afirma nunca ter encontrado satisfação profissional. Certamente foi a comodidade de um emprego estável, por questões de sobrevivência, que a manteve nessa profissão por tanto tempo.

Nair: Bom, eu tive experiência de trabalho fora de escola, trabalhei quase dez anos em banco, então posso dizer que trabalhei numa outra área que não tenha sido de educação, e esse tempo todo trabalhando em banco eu nunca me senti assim parte daquilo, nunca, nunca foi assim alguma coisa que eu fizesse com... com assim, com prazer. Era uma coisa que se fazia assim por, por uma questão assim de, sobrevivência, vamos dizer assim [Apêndice M]

Presumimos, assim, que foi na atividade docente que a professora Nair sempre buscou e na qual encontrou satisfação profissional.

Em relação à dinâmica da sala de aula, existem desafios impostos pela própria organização do trabalho que determinam um ritmo acelerado e fragmentado para contemplar os diversos procedimentos cotidianos: chamada dos alunos, proposição de atividades, explicação, acompanhamento dos alunos no decorrer da realização das atividades, checagem e correção de atividades, registros no diário de classe, avaliação, criação e implementação de estratégias para manter minimamente a disciplina, conversar, orientar, chamar a atenção, punir... trata-se de uma infinidade de funções exercidas ao mesmo tempo. Assim, o ambiente

da sala de aula torna-se um tanto impróprio para conhecer as particularidades de cada aluno, o que a professora julga fundamental para exercer satisfatoriamente o seu trabalho:

Nair: E na sala de aula fica um pouco mais difícil [conhecer bem o aluno], porque você não tem tempo pra isso, né, não tem tanto tempo de, não é só o tempo, é o espaço que não... que não leva a esse tipo de contato

(...)

Mas sempre que possível, se você sentar um pouquinho ou ficar um pouco ao lado do aluno, e fazer algumas perguntas, você acaba, ou às vezes sugerindo algum tipo de leitura, você acaba pensando um pouco melhor isso, entendeu, eu, faço assim, eu ponho o caderninho, aí eu vejo quem se interessa pelo quê, igual, no caderninho desse ano, logo no comecinho, um menino, veio me perguntar se ele podia escrever... quadrinhas. E um menino de sexta-série [Apêndice M]

A despeito do constante risco de dispersão que envolve a atividade docente, há espaço para criação, para diversificação, para tomada de decisões, fatores que provavelmente não foram vivenciados pela professora Nair em sua atividade como bancária.

Ingressando, pois, como professora na rede municipal de ensino, a professora constatou que sua vocação era mesmo lecionar. Segundo afirma, apesar de ter escolhido a escola onde ingressou ao acaso, por questões de localização, sentiu-se confortável para realizar seu trabalho desde o início, pois a escola era pequena, organizada, limpa, os alunos educados, entre outros fatores. Diz que, no início, a tônica de suas aulas era mais “conteudista”, no sentido de que tinha uma preocupação maior com o tratamento dos conteúdos de sua disciplina. Com o passar do tempo, vivenciando as situações concretamente, pôde ir percebendo a necessidade de criar mediações sem as quais o ensino dos conteúdos em si seria prejudicado.

Apesar de satisfeita com sua situação profissional e com a escola onde lecionava, a professora Nair resolveu assumir a função de orientadora de sala de leitura em outra escola, que integrava um dos CEU's da rede municipal. A razão para isso, conforme explica, era que tinha desejo de trabalhar em sala de leitura, devido à sua vivência extremamente positiva com esse espaço, ao longo de sua formação básica.

Nair: Eu saí daqui porque eu queria trabalhar na sala de leitura, porque a minha experiência na sala de leitura com aluno/ como aluna foi muito boa, e eu tinha essa vontade de trabalhar em sala de leitura, e aí a oportunidade que apareceu foi na EMEF do CEU A..., que também só apareceu porque era jornada básica [risos] [Apêndice M]

A experiência da professora Nair como orientadora de sala de leitura no CEU durou três anos, ao fim dos quais ela optou por retornar à antiga escola para continuar atuando em sala de aula. Diversos aspectos pesaram negativamente, contribuindo para sua decisão de deixar o CEU, especialmente aqueles referentes a interferências que, no seu modo de entender o contexto, eram decorrentes da estruturação do espaço físico e da organização do ambiente, as quais foram deliberadamente planejadas para uma espécie de acolhimento da comunidade circundante, cujo acesso e presença constante na instituição instauraram grandes problemas à realização do trabalho pedagógico, em si.

Embora o relato da professora seja enfático na descrição das dificuldades geradas por essa abertura “exagerada” da instituição à comunidade por ela atendida, há menção a aspectos gratificantes que foram responsáveis por sua permanência de três anos na função, apesar das condições por ela julgadas como adversas.

Nair: Fiquei três anos, porque era/ tinha é... vários momentos, que eram muito legais de trabalhar

Pesquisadora: O que eram esses momentos legais?

Nair: Ah, teve momentos, assim, de atividades que a gente fazia que eram/ que tinham, que deram certo, foi muito bacana

Ano passado, que foi o último ano que eu fiquei, nós fizemos a gincana de leitura pública, você precisa ver que barato que foi

(...)

Ter movimentado toda a criançada pra ficar lendo em voz alta, depois foi premiado, todo mundo recebeu premiação, então era uma coisa muito bacana [Apêndice M]

Observamos, desse modo, que tanto na sala de aula como na sala de leitura, em duas escolas localizadas na mesma região de São Paulo – Zona Leste –, a entrevistada encontrou desafios, problemas, mas também motivos de satisfação, desempenhando as funções de professora de Língua Portuguesa em salas regulares de Ensino Fundamental ou orientadora de leitura. A própria possibilidade de experimentar funções diversificadas, conforme os interesses e necessidades de cada momento da vida, representa, na medida do grau de autonomia exercido pelo professor – sempre relativo, pois os docentes não têm opções ilimitadas em função apenas de seus interesses, devendo submeter-se à disponibilidade de vagas pleiteadas por outros docentes também – uma chance de encontrar uma posição na carreira que mais se aproxime de suas aspirações profissionais e projetos de vida.

### 7.2.2.2 Dimensão relacional: relações interpessoais e relações do professor com a atividade laboral

No estudo de Lapo (2005, p. 78), a dimensão relacional do trabalho docente é definida como o conjunto das relações interpessoais que acontecem na instituição escolar e dos fatores que intervêm para torná-las satisfatórias ou não. Além disso,

Esta dimensão do trabalho também está relacionada ao modo pelo qual o trabalho é gerido, isto é, diz respeito às relações do professor com a atividade laboral, pois as relações interpessoais positivas e agradáveis, marcadas por auxílio recíproco, apoio sócio-emocional e técnico, abertura interpessoal e respeito às individualidades, fornecerão subsídios para a realização do trabalho.

Ao ser questionada a respeito de como se sente em relação ao seu trabalho, a professora Nair declara que gosta de lecionar, principalmente, por conta das relações positivas e gratificantes que mantém com boa parte dos alunos. Posto que atua com alunos do ciclo II do Ensino Fundamental, diz se relacionar melhor com os de 5ª e 6ª séries, mais jovens, pois considera desgastante a convivência com adolescentes. Embora nunca tenha atuado como professora no ciclo I do Ensino Fundamental, teve contato com alunos dessa faixa etária ao longo do período de três anos em que foi orientadora de sala de leitura, em uma das unidades do CEU (Centro Educacional Unificado). Com crianças muito novas, entretanto, também não se identificou muito, pois considera alto demais o grau de envolvimento afetivo requerido no relacionamento com crianças pequenas, não se sentindo preparada para tanto.

Nair: *É, então eu prefiro os de quinta e sexta porque eu vejo isso, eu consigo conversar com eles, falar, é... me relacionar melhor com eles, eu acho, então eu acho que, pra mim é melhor esse, esse/ essa faixa etária, eu acho que os de oitava já estão, não sei, pra mim acho que eles já estão um pouco mais chatos [risos] [Apêndice M]*

Para a professora, parece haver um nível específico de envolvimento afetivo com os alunos considerado adequado para manter seu equilíbrio emocional. Com alunos adolescentes, considera mais restritas as possibilidades de estabelecer diálogo e vínculo, devido às especificidades da faixa etária, normalmente mais “auto-suficiente”. Com crianças muito jovens, julga que o grau de envolvimento afetivo é intenso demais e sente-se afetada emocionalmente ao ter de compartilhar os problemas das crianças. Logo, a professora encontra seu equilíbrio com alunos que não requerem demais, nem de menos, a sua atenção, certamente em decorrência de características de sua personalidade.

Na medida em que o professor alcance uma posição na carreira que lhe permita fazer tais opções, as possibilidades de evitar sentimentos negativos resultantes desse tipo de conflito aumentam consideravelmente.

Nair: Assim, deixa eu pensar, eu gosto de conhecer os alunos, saber um pouquinho do que eles gostam, saber um pouquinho de como que é a personagem/ a personalidade dele (...)  
 Aí você pode conquistar um pouco mais, o interesse dele a partir disso (...)  
 É... eu vejo assim, tem alunos, até num dos filmes que eu te recomendei, uma coisa que me deixou assim surpresa no filme "Pro dia nascer feliz" é que uma das meninas que foi entrevistada, uma das melhores alunas que tem, uma das melhores das que apresentaram no filme, ela dizia que quando ela fazia redação, é, ela escrevia muito bem e o professor achava que não era dela, né  
 Então achava que, imagina, não era ela, e eu acho isso complicado, que é uma coisa que eu, assim, morro de medo de fazer, não da questão de produção de texto, mas não saber exatamente qual que é a capacidade do aluno (...)  
 Porque às vezes você... você olha pra alguns, você pensa "mas esse daí, nossa, tem tanta dificuldade", mas às vezes não é só isso, às vezes ele tem umas outras habilidades, ele conhece/ tem alguns interesses, que talvez você puxando por aquele interesse, e às vezes não tem nada a ver com a sua aula, você consegue levar um pouquinho desse estímulo dele pra/ pra aquilo que você quer (...)  
 Então fica mais fácil ele confiar em você se ele souber que você conhece ele, eu acho, então, nesse sentido (...)  
 Então, dá pra perceber bem, quando você começa a conhecer o aluno você começa a entender melhor porque que ele se comporta sei lá, de determinada maneira, é... na aula [Apêndice M]

Conhecer os alunos é um quesito considerado fundamental por essa professora com vistas a garantir uma interação mais eficaz, favorecendo a relação pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem. Ao longo de sua atuação na sala de leitura do CEU, o contato mais constante com os alunos contribuiu para aumentar o seu grau de conhecimento sobre eles, suas vidas, gostos, necessidades e também problemas. Nos seus relatos, notamos, entretanto, que há um limite a partir do qual esse grau de envolvimento prejudica o equilíbrio emocional e o bem-estar da professora, conforme ela relata:

Nair: E eu vou dizer, eu acho que eu só não tirei [licença médica] porque eu só tinha um cargo [risos], não, porque realmente, pesava muito, você lidar esse tempo todo com essas questões de indisciplina, os alunos, eles não eram ruins, mas eles, sabe aquelas pessoas mal-educadas?

(...)  
 Pessoas mal-educadas têm a tendência a ter o quê? Um comportamento inadequado em determinadas situações, então você perde, você perde muito tempo corrigindo coisas que você não deveria

(...)  
 E isso vai te cansando também, fora isso, aquelas histórias de vida lamentáveis, que você começa a conversar com o aluno, ah, que a mãe bebe, que o pai trafica, porque tem não sei quantos irmãos, porque a mãe falou que se não for na rua vender docinho e não trazer a feira, os irmãos não vão comer

(...)  
 Sabe, aquelas coisas que pesam muito, criança que passava o dia inteiro sem ninguém pra cuidar dela, eu não sei, acho que eu tenho essa tendência de ficar [risos] absorver essas coisas assim

(...)  
 Então era ruim, às vezes eu saía de lá triste, sabia? Triste pela criança [Apêndice M]

Embora algumas relações interpessoais possam contribuir para criar sentimentos de mal-estar, são, quando positivas, as maiores fontes de bem-estar experimentadas por grande parte dos professores. No caso da professora Nair, sua permanência por três anos no CEU também foi justificada em função de relações pessoais positivas tanto com colegas quanto com alunos:

Nair: E os contatos, assim, que eu tinha com eles, assim, como eu peguei alunos de primeira até... né, nesses três anos, teve aluno que eu acompanhei, nesses três anos, então teve assim, teve aluno que eu peguei na primeira série que não sabia... escrever nada

(...)  
 Na segunda série, nada

(...)  
 Mas na terceira ele aprendeu

(...)  
 Então eu consegui acompanhar

(...)  
 Aí você sabia, que livros que tinham feito diferença pra ele, que ele lembrava, você também tinha a ficha lá, a ficha dele, que livros que eles tinham pego, você conhecia um pouco mais, então tinha muita coisa, eu conseguia conversar um pouco mais com eles, nesses momentos que, não eram de aula, né [Apêndice M]

Além das relações interpessoais estabelecidas na instituição escolar, a dimensão relacional diz respeito também às relações que os professores mantêm com as tarefas que desempenham, favorecidas ou prejudicadas pela qualidade das relações interpessoais. No retorno à antiga escola, após três anos de ausência, a professora Nair sentiu os efeitos de uma



grande transformação na parte da orientação pedagógica. Segundo afirma, a atuação das novas coordenadoras pedagógicas foi determinante nesse sentido.

Pesquisadora: Essa foi a mudança concreta que você acha que teve?

Nair: Exatamente

Pesquisadora: E que produziu toda essa muita diferença que você falou?

Nair: Muita, muita, muita, muita, e isso quem acha não sou só eu, porque eu converso com o pessoal que acha a mesma coisa [Apêndice M]

Para a professora Nair, o modo de trabalho das antigas coordenadoras pedagógicas era determinante no sentido de contribuir para uma boa relação dos professores com as atividades por eles desenvolvidas. Havia um direcionamento e uma cobrança que, a seu ver, eram muito benéficos para estabelecer um comprometimento coletivo dos professores com o trabalho realizado na escola:

Nair: Assim, quando eu saí daqui as coordenadoras que, hoje elas são supervisoras da, da dir/ da coordenadoria, elas tinham uma maneira de trabalhar que era muito organizada, então você sabia exatamente o que que ia fazer, por exemplo, nos horários de JEI

(...)

Então, e... elas cobravam também, muito mais

(...)

Mas elas orientavam, então você chegava no horário do PEA, você já tinha noção do que você ia fazer, as pessoas se comprometiam mais, isso foi também um dos problemas que eu achei lá [no CEU], hoje em dia você não sabe muito bem ao certo o que que vai dar

(...)

Às vezes você começa uma coisa, não termina, outras vezes você pega outra que não tem muito a ver com o que está sendo discutido, eu acho que isso atrapalha muito também, você fica com uma ideia que você tá perdendo tempo

(...)

E eu acho que isso interfere também na maneira, não vou dizer na maneira como você lida com os alunos, mas como você organiza o trabalho, eu acho que esse ano, eu não sei se, se foi algo... meu, né, mas eu acho que esse ano eu não... me organizei...

(...)

Pra sala de aula tanto quanto eu fazia antes

Pesquisadora: E você acha que isso tinha a ver com... com

Nair: Com um pouco da cobrança, sim

Pesquisadora: A cobrança, o direcionamento que era feito pelo trabalho da coordenação?

Nair: Isso, isso, eu acho que faz essa diferença sim [Apêndice M]

Tais considerações permitem-nos ressaltar a importância do trabalho desempenhado por gestores e equipe pedagógica no sentido de construir e gerir um projeto de trabalho

pedagógico que não implique apenas o cumprimento de tarefas burocráticas por parte dos professores, mas o seu real comprometimento na implementação de ações coerentes e articuladas que potencializem a aprendizagem dos alunos. Isso implica cobrar, mas também gerir, orientar e viabilizar as condições necessárias para tanto, de modo que os professores se sintam envolvidos e amparados na realização do seu trabalho.

### **7.2.2.3 Dimensão socioeconômica: aspectos sociais e econômicos que atingem diretamente o professor**

Na pesquisa de Lapo (2005, p. 90), a dimensão socioeconômica do trabalho docente é composta por quinze fatores: salário; salário variável (bônus, gratificações etc.); benefícios (materiais e não materiais); direitos garantidos; estabilidade; plano de carreira; privacidade; horários previsíveis; tempo para lazer e família; imagem interna (entre alunos, professores, funcionários e dirigentes) e imagem externa (entre a comunidade e a sociedade em geral) da escola e do sistema educacional; responsabilidade comunitária e social da escola; desenvolvimento profissional; treinamentos e aprimoramento contínuos; nível de interesse dos alunos. Destes, aqueles apontados como insatisfatórios pela maioria dos duzentos e cinquenta professores que responderam ao questionário *A qualidade de vida no trabalho*, são os referentes a salário, salário variável e benefícios, tanto pelos que se declararam felizes quanto pelos que se declararam não felizes no trabalho. Para os segundos, convém destacar que a maioria declarou-se insatisfeita, também, com as imagens interna e externa da escola e do sistema educacional, com o nível de interesse dos alunos e com as oportunidades de aprimoramento e desenvolvimento profissional.

Embora não seja nosso propósito explorar a fundo qualquer das dimensões discutidas de forma tão pertinente na pesquisa de Lapo (2005), tomamo-las como parâmetro para organizar as reflexões em torno dos aspectos subjetivos e objetivos que intervêm no trabalho do professor, os quais compõem, junto com sua formação, a natureza complexa da atividade docente, que não pode ser limitada a uma questão de conhecimentos teóricos e competência técnica.

No capítulo 6, ao analisarmos as entrevistas concedidas por professores de diferentes disciplinas, atuantes em uma escola estadual, não observamos tantas alusões a questões salariais, mas, com muita ênfase, os professores mencionaram sentimentos de mal-estar decorrentes da falta de interesse dos alunos, bem como da imagem desprestigiada do professor e da escola.

É consenso entre os professores que conhecem a realidade de escolas estaduais paulistas e escolas municipais de São Paulo que a situação socioeconômica dos professores atuantes das escolas municipais é melhor, tanto em função do salário, efetivamente maior, quanto em função das possibilidades de evolução da carreira, que repercutem em aumento salarial. Aspectos de outra natureza, entretanto, como a questão do interesse dos alunos e imagem da profissão, entre outras, precisariam ser consideradas em função dos diversos contextos existentes.

No caso das escolas municipais, havia, há alguns anos, três jornadas pelas quais os professores podiam optar: JB (Jornada Básica), 20 horas-aula semanais; JEA (Jornada Especial Ampliada), 30 horas-aula semanais, das quais 25 de regência e 5 de horas-atividade; e JEI (Jornada Especial Integral), 40 horas-aula semanais, das quais 25 de regência e 15 de horas-atividade. A partir de 2008, a jornada básica de 20 horas foi extinta – exceto para aqueles que optassem por ela de forma permanente – e foram instituídas as duas novas jornadas docentes: JBD (Jornada Básica Docente, de 30 horas) e JEIF (Jornada Especial Integral de Formação, de 40 horas). Em qualquer das duas jornadas, o professor não ministra mais do que 25 horas-aula semanais para os alunos. Quanto mais ampla a jornada e mais avançado o nível funcional do professor (definido numa escala de números e letras que refletem tempo de carreira e aperfeiçoamento profissional), maior é o piso salarial, sobre o qual também incidem proporcionalmente os auxílios e gratificações.

Ocorre que uma grande parte dos professores, seja da rede estadual, municipal, ou de ambas, opta por acumular cargos para aumentar o ganho salarial (desde que aprovados em mais de um concurso). Na rede municipal, não há garantia de jornada integral para todos os efetivos, pois há restrições decorrentes do número de aulas disponíveis em cada escola e da classificação do docente na escala para atribuição de turmas a cada ano. Podemos imaginar o quanto é desgastante para tais professores trabalharem nessas condições – acúmulo de cargos – a fim de garantirem uma renda que atenda minimamente às suas necessidades e desejos.

A professora Nair nunca encarou como problema ser obrigada a assumir uma jornada inferior, tendo, inclusive, em algumas ocasiões, optado por uma jornada mais curta, nos períodos em que esteve envolvida com estudos da pós-graduação. Além disso, apesar de sua facilidade para ser aprovada em concursos, prefere ter um só cargo a se desgastar em dois (podemos dizer que todos os professores têm a mesma preferência, mas não a mesma possibilidade de escolha, a qual depende de necessidades, desejos e valores). Obviamente, tais opções decorrem de aspectos concernentes à vida particular da professora Nair, que talvez não

precise ou não deseje, em função de seu padrão de vida e de suas necessidades, trabalhar em um sistema de horas extremamente exaustivo.

Esses fatores, entretanto, certamente interferem no grau de satisfação e de dedicação dos docentes ao seu trabalho, especialmente se pensarmos no tempo que demanda, por exemplo, planejar, orientar e avaliar atividades de leitura e produção escrita, para diversas turmas. Se há ganhos salariais resultantes de uma jornada exaustiva, também há consequências negativas para a saúde desses professores e para a realização do trabalho em si – quanto mais horas, mais alunos, mais trabalho, menos tempo, menos atividades significativas e menos qualidade de vida, a despeito do maior ganho salarial. Há ganhos e perdas e os sentimentos de mal-estar ou de bem-estar dos professores vão resultar da avaliação que fazem dos prós e contras, de suas maneiras peculiares de reagirem às diversas situações, podendo ainda variar de um período da vida para outro.

#### **7.2.2.4 Dimensão concreta: condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho**

Lapo (2005, p. 99) define a dimensão concreta do trabalho como aquela que

(...) diz respeito às condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho e inclui a adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho.

O relato da professora Nair referente ao momento em que ingressou na rede municipal de ensino, após sua aprovação no concurso, destacou, num primeiro momento, as impressões positivas que experimentou ao ter os primeiros contatos com os alunos e com a parte física da escola:

Nair: Eu não sei se eu tive a sorte  
 (...)  
 De ter escolhido uma escola como essa  
 (...)  
 Porque desde que eu entrei aqui, eu até fiquei assim impressionada, porque eu esperava, violência, esperava aquelas coisas que a gente vê em notícia, né  
 (...)  
 E aqui desde que eu entrei eu nunca vi isso [risos]  
 (...)  
 Então eu não... talvez seja por isso, a escola é limpa, né, os alunos, tem já um jeitão de aluno tradicional, não sei, eu pelo menos, tinham mais até

(...)

Mas eu não esperava que a escola fosse assim tão bonitinha, organizada, né, nesse aspecto de aparência, de, de... da disciplina dos alunos (...)

(...)

Pesquisadora: Certo, bom, então você, desde que você entrou aqui você se sentiu confortável, pode-se dizer assim? Trabalhando aqui?

Nair: Sim [Apêndice M]

Comparando a realidade da escola municipal onde iniciou e mantém, até hoje, seu exercício, com uma escola estadual onde lecionou por cerca de dois meses, vindo a exonerar logo em seguida (sua entrada na rede estadual também tinha sido por via de aprovação em concurso), faz mais alguns comentários relativos à dimensão concreta de seu trabalho na escola municipal:

Nair: E eu vinha na prefeitura, a sala com 35 alunos, a escola bem cuidadinha, eu não tive dúvida [risos], fora que lá [escola estadual], que eu peguei algumas aulas de manhã, no Ensino Médio, e mesmo de manhã, assim, não tenho tanta experiência com isso, mas acho que tinha alunos que vinham drogados de manhã. Aquilo me assustou [risos] [Apêndice M]

Quando a professora Nair saiu da EMEF onde atuava para assumir a função de orientadora de sala de leitura em um CEU da mesma região, disse ter ficado encantada com o espaço amplo e agradável da sala de leitura. No entanto, como aquele CEU estava sendo inaugurado, coube a ela organizar todo o espaço da sala, pois só havia caixas com os livros.

Nair: Isso, então, o que eu fiz, na verdade, eu que montei a sala inteira. Pra montar a sala, precisava ter pelo menos alguma noção porque [risos], a gente sabe como tá uma sala de leitura, levando os alunos você sabe como tá hoje, né, mas não como começar, aí eu pesquisei como que eu poderia organizar os livros, fui numa outra escola que eu tinha que fazer um estágio de sala de leitura, pra ver como a escola trabalha (?), então na verdade fui eu que organizei, fui eu que tombei os livros, eu que pensei que maneira que podia ser melhor pra colocar [Apêndice M]

Nesse aspecto, notamos que foi gratificante para a professora Nair encontrar o espaço ainda por organizar, pois teve oportunidade de usar sua criatividade e seus conhecimentos na montagem do ambiente, podendo ainda, ao visitar outras escolas e realizar o estágio de formação, aprender mais sobre um espaço que sempre lhe foi tão caro, desde a infância.

A despeito de todo esse entusiasmo inicial que a professora Nair vivenciou na nova função e no novo ambiente de trabalho, com o tempo, ela começou a sentir alguns efeitos negativos, os quais, no seu modo de entender o contexto, eram decorrentes da arquitetura do

espaço. O CEU é uma proposta de unificação e interação entre os diferentes níveis de ensino –CEI (Centro de Educação Infantil), EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) – além de espaços voltados ao atendimento da comunidade, como centros de informática, anfiteatros, piscinas, quadras etc. Desse modo, a arquitetura prioriza a amplitude e abertura do espaço, interferindo concretamente na realização do trabalho dos educadores:

Nair: É... a direção de lá era... a direção, toda a equipe técnica eram pessoas muito bacanas, muito abertas, a gente via que estavam realmente procurando fazer alguma coisa diferente tal, é... o relacionamento, dos grupos de professores e a equipe técnica sempre foi muito bom, agora, tinha um problema que até eu acho que merece um estudo específico, que é a questão da arquitetura  
 (...)
   
O espaço do CEU, eu não julgo adequado pra se estabelecer uma escola, porque ele é muito, é um espaço muito voltado pra fora  
 (...)
   
As salas de aula, as janelas todas, pra fora  
 (...)
   
Você não tem nenhum momento, nenhum espaço que seja de intimidade, tudo é muito aberto, trânsito de pessoas é o tempo todo, barulho, o tempo todo, né, é... isso eu acho que atrapalhou/ atrapalha muito  
 (...)
   
Era muito difícil, e mesmo durante as aulas, o trânsito de pessoas era muito grande, tinha muito problema de fal/ eu não vou dizer falta de professor só, de aulas vagas  
 Pesquisadora: Aula vaga sem ser por falta de professor?  
 Nair: Sim, justamente por causa desse horário pedagógico, porque o horário pedagógico, ele prevê seis aulas, e não cinco  
 (...)
   
Mesmo jogando essas aulas de sala de leitura e algumas de informática, ficava buraco na grade, que era pra ser preenchido com o quê, com oficinas na parte cultural  
 (...)
   
Mas as oficinas, elas só aconteceriam se tivesse contrato, e o contrato necessitava de edital, de licitação [risos], resultado, até sair a organização do edital, de contratar pessoas pra dar essas oficinas, os alunos ficavam na escola sem ter o que fazer  
 (...)
   
Então tinha pai que subia... alunos com aula vaga, o que que faziam? Transitavam pela escola, aí você tava dando aula na sala de leitura depois de quinze minutos você se descabelar pra chamar atenção, sem cortina, atravessando dos dois lados, dos dois lados tem janelas, aí passa um aluno lá, assobia, xinga, faz qualquer coisa, pronto (?), você se cansa muito mais, e isso não era só na sala de leitura, era com/ em todas as salas [Apêndice M]

Notamos, assim, que a estrutura do espaço e outros fatores decorrentes da organização do tempo – alunos com seis horas-aulas diárias e professores com cinco horas-aulas diárias de regência – podem comprometer seriamente a qualidade do trabalho desenvolvido. O fato de a

escola ser aberta demais – quem passa na rua vê as crianças no pátio, mães observam os filhos dentro da sala de aula, através das janelas – influi negativamente no trabalho dos professores, os quais precisam lidar com diversas interferências externas, além daquelas que já administram dentro da sala de aula.

Além dessas interferências que repercutiam diretamente na prática pedagógica, outros aspectos do espaço dificultavam, de certo modo, o bem-estar dos professores. A professora Nair comentou que, por exemplo, não existia espaço para os professores fazerem as refeições, pois não havia refeitório e a cozinha, terceirizada, também não podia ser frequentada pelos docentes. Até uma simples comparação entre o banheiro dos professores e o dos alunos dá ideia do quanto os primeiros eram desfavorecidos:

Nair: (...) o banheiro dos professores, era assim, eram dois banheiros, um espaço grande, mas assim, uma pia pequena, desconjuntado  
 (...)  
 O banheiro dos alunos, eu não sei se você já foi  
 Pesquisadora: Não  
 Nair: Tambo de granito, torneiras que você aperta pra poder, sabe, controlar o consumo da água, espelho, pro professor não tinha nada [risos] [Apêndice M]

Essas condições consideradas desfavoráveis não incluíam, entretanto, algo que se pudesse chamar carência de recursos materiais, pois a instituição era dotada de diversos equipamentos interessantes, segundo o relato da entrevistada:

Nair: Então tem, tinha muitas coisas interessantes, e os equipamentos, assim a... dis/ o que você tinha disponível da sala, era muito interessante pra trabalhar  
 (...)  
 É, igual, a mesa alfabeto, né, que você conheceu  
 (...)  
 É, eu levei alguns joguinhos, algumas coisas pra usar no computador, então eles gostavam dessas coisas que não era só livro  
 (...)  
 Tinha revista, tinha joguinho, tinha de tudo, facilita o trabalho da gente  
 (...)  
 Né, então dava pra você organizar melhor, é... eu penso assim, meu Deus, se a gente tivesse todos aqueles equipamentos, com essas crianças que a gente tem aqui nessa escola a gente ia fazer tanta coisa boa [risos]  
 (...)  
 Pesquisadora: Quando você diz assim "se nós tivéssemos todos aqueles equipamentos com as crianças daqui", mas, lá, ou aqui?  
 Nair: Não, não, precisaria ser um outro tipo de prédio, pra falar a verdade [Apêndice M]

Entre os diversos recursos disponíveis no CEU, a professora mencionou também a facilidade para solicitar cópias de atividades na secretaria e computadores para uso exclusivo dos docentes, na sala dos professores. Assim, embora a dimensão concreta não represente, muitas vezes, a maior fonte de insatisfações relatadas por professores, pode contribuir efetivamente, se bem estruturada, para potencializar o sucesso das estratégias didáticas adotadas na sala de aula e em outros espaços da escola. Por outro lado, se for carente e precária, pode restringir drasticamente as possibilidades de diversificar estratégias de ensino que visem a otimizar a aprendizagem dos alunos, constituindo-se em fonte de mal-estar. Convém ressaltar, entretanto, que a mera disponibilidade e variedade de recursos não garantem, sozinhas, que o trabalho docente seja realizado de forma mais eficaz e produtiva, devendo ser consideradas no conjunto das condições objetivas e subjetivas sobre as quais discorreremos até o momento.

### **7.2.3 Avaliação da professora Nair: prevalência do bem-estar sobre o mal-estar docente**

Neste tópico, podemos estruturar nossas considerações em dois sentidos, segundo a avaliação diferenciada que a professora Nair faz de seu trabalho nas duas escolas municipais em que atuou.

Na EMEF onde ingressou e para onde retornou depois de três trabalhando como orientadora de sala de leitura no CEU, a avaliação de seu trabalho, de suas relações com alunos e colegas e das condições materiais e ambientais do espaço apresenta-se muito positiva, embora não desprovida de problemas. No CEU, apesar da satisfação com o trabalho desempenhado na sala de leitura e de relações interpessoais gratificantes com colegas e equipe escolar, diversas condições do ambiente e do espaço contribuíram de modo a sobrepor os aspectos negativos aos positivos, o que determinou sua opção em retornar para a antiga escola. Mesmo em relação aos alunos, sua condição social e financeira mais precária implicou dificuldades emocionais que afetaram significativamente a professora Nair.

Ressaltamos, entretanto, que os problemas vivenciados no CEU, referentes à dimensão concreta, não dizem respeito, segundo a entrevistada, à carência de recursos materiais, mas à forma como o ambiente é estruturado, aberto demais de acordo com sua avaliação. Questionada quanto à qualidade da formação docente dos profissionais atuantes naquela escola, a professora Nair faz comentários muito positivos e atribui a dificuldades de outra natureza os problemas enfrentados:



Nair: Os professores que eu, assim, não todos, claro, mas os professores com os quais eu tive maior contato, que eram professores titulares, que escolheram lá, pra você ter uma ideia, professora M..., que é professora da Unicsul, que aliás saiu daqui (...)

Foi pra lá, é professora de primeira a quarta série, o D..., que era professor de História, mestre pela PUC, e formado pela PUC, também professor universitário (...)

Tinha a M... E..., que era professora de primeira a quarta série, formada em Pedagogia e História pela USP (...)

Tinha a professora R., que era professora de Geografia, que tinha se especializado, eu não tenho certeza se ela tinha mestrado, mas eu sei que ela estudou e era convidada a participar, a... de... temática específica de ensino, cultura afro-brasileira (...)

Quem mais que tinha, ah, e tinha professor que era contador de história, tinha a professora, a professora S..., de primeira a quarta série, que durante muito tempo prestou serviço na coor/ na... no DOT, que é Diretoria de Orientação Técnica na Secretaria de Educação (...)

E outros professores que, você via, a professora L... de Português também, e também foi designa/ é... trabalhou um bom tempo na orientação técnica da coordena/ coordenadoria de Itaquera (...)

Então, as pessoas que trabalhavam ali tinham uma boa formação, o professor que trabalhava comigo na sala de leitura, o H..., professor de Português, formado pela PUC (...)

Então você não pode dizer que são professores mal formados, sabe, ninguém ali, e fora outros professores que eu nem sei onde se formaram, mas que eram professores que você via que tinham ideias interessantes, procuravam, né, pensar a respeito do ensino tal, eram pessoas muito competentes assim, pelo que eu via (...)

Mas mesmo assim, as dificuldades eram muito grandes, eu nunca vi uma escola com tanta gente de licença médica [Apêndice M]

De todo modo, ao considerarmos o modelo que relaciona os três componentes essenciais do bem-estar profissional dos docentes (Lapo, 2005), vemos que a avaliação que desencadeia os sentimentos positivos e negativos do professor em relação a si mesmo e ao trabalho que realiza nasce da intersecção de fatores subjetivos e objetivos, implicando, pois, que cada sujeito tenha formas muito peculiares de reagir às mesmas situações e de se adaptar a elas. É possível que uma avaliação realista deva considerar, necessariamente, que nenhum contexto real disponibiliza *todas* as condições julgadas como ideais para a realização de uma prática pedagógica à altura da qualidade que almejamos. Nesse sentido, são pertinentes as considerações da professora Nair ao comparar as duas escolas nas quais atuou, em uma como professora de Língua Portuguesa e, na outra, como orientadora de sala de leitura:

Nair: (...) mas aí é que é uma das coisas que a gente conversava lá, há coisas que funcionam bem aqui [EMEF], e coisas que funcionam bem, lá [CEU]  
 (...)
   
 Mas há coisas que não funcionam nem um pouco lá, e há coisas que não funcionam nem um pouco aqui [risos] se pudesse misturar uma coisa com a outra seria melhor [risos]  
 Pesquisadora: Se pudesse pegar o que tem de positivo em cada...  
 Nair: Isso, eu cheguei à conclusão que não existe escola perfeita, sabia?  
 (...)
   
 Porque você ab/ você abre mão de algumas coisas pra poder... por exemplo, o fato de a direção de lá ser muito aberta, tudo discute, uma pessoa super bacana, bacana demais, mas às vezes, talvez isso atrapalhe um pouco  
 (...)
   
 Porque fica/ talvez passe a impressão que é tudo muito... aberto demais, então... ninguém toma conta  
 Pesquisadora: Você acha que, ninguém toma conta, você acha que falta uma liderança... um trabalho...?  
 Nair: Não sei liderança, mas... uma postura de autoridade, acho que é isso  
 (...)
   
 Eu não vejo por exemplo, é a minha/ minha visão de escola, eu não acho que seja conveniente nem o aluno tremer de medo do diretor da escola, de a... "Deus me livre, não quero chegar nem perto", mas eu também não acho que seja correto o aluno chegar e chamar o diretor da escola pelo nome  
 (...)
   
 O diretor da escola, é diretor da escola, ele é uma autoridade  
 (...)
   
 Então eu acho que você precisa ter essas coisas, o professor, também é uma autoridade na sala de aula, então eu acho que precisa ter, um mínimo, não é certo também chegar na... na coordenadora pedagógica, chegar e trazer... porque o que acontecia era assim, às vezes, teve uma vez que foi, os alunos, não sei de que série agora, acho que de quinta série, chegaram na secretaria, eu tava lá por perto, aí chegaram, "a Ivone táí?", não era Ivone, era a coordenadora pedagógica deles, né [Apêndice M]

Essas reflexões partiram da consideração de que, na EMEF onde leciona atualmente, ao contrário do CEU, há uma postura muito mais austera por parte da direção e os espaços e recursos não são tão acessíveis a qualquer pessoa quanto o são no Centro Educacional Unificado.

Entendemos, portanto, que há sempre um equilíbrio a ser buscado em quaisquer das dimensões consideradas (e entre elas), mas o modo de buscar esse equilíbrio depende também da formação, das aspirações pessoais e profissionais, valores e crenças de cada um dos profissionais que constroem vínculos em uma instituição escolar e que formam efetivamente, ou não, um grupo de trabalho. Assim, ter conhecimento da necessidade de um trabalho coletivo para o sucesso da ação pedagógica, por via de discurso de documentos oficiais e da literatura acadêmica, não é o mesmo que construir na prática cotidiana um trabalho coletivo

que possa se beneficiar, concretamente, de condições subjetivas e objetivas que intervêm no trabalho docente.

#### **7.2.4 Reflexões sobre a prática da professora Nair: foco no universo micro da sala de aula**

As seis visitas realizadas à escola 2, entre setembro e dezembro de 2007, resultaram em um diário de campo com 80 páginas digitadas (Apêndice E). Para os registros, utilizamos um caderno no qual procuramos tomar notas de todas as situações observadas, falas, diálogos etc., em visitas semanais que duraram cerca de quatro horas cada uma. Os registros foram imediatamente ampliados, no decorrer das 24 horas seguintes a cada visita, de modo que pudéssemos completar as notas registradas no diário com o mínimo de perdas decorrentes de eventuais falhas de memória.

No quadro 05, podemos observar uma organização geral dos tipos de registros efetuados na sala de aula e na sala de leitura da EMEF:

#### **Trabalho de campo na escola 2**

<b>Data</b>	<b>Natureza do registro</b>
20/09/07	1. Observação de aulas:
	5ª B - sala comum: correção de atividades sobre numerais; - sala de leitura: leitura e cópia de poemas (elaboração de antologia).
	6ª A - Proposta de produção de texto: biografia; - Correção de atividades.
	5ª C - atividades na lousa (classificação de numerais).
	2. Entrevista informal com a professora (final do período).
	3. Registro de reflexão sobre o primeiro dia observado.
25/09/07	1. Observação de aulas:
	6ª B - sala comum: leitura silenciosa e leitura oral de texto do livro didático (letra de música); - sala de leitura: leitura e cópia de poemas (elaboração de antologia).
	5ª D - retomada do assunto da aula anterior e correção de atividades do livro didático.
	5ª C - sala comum: aplicação de prova (gramática); - sala de leitura: leitura e cópia de poemas (elaboração de antologia).
	2. Entrevista informal com a orientadora da sala de leitura
	3. Observação de reunião de PEA (Programa Especial de Ação)

04/10/07	1. Registro de reflexão.
	2. Entrevista informal com a professora.
	3. Observação de aulas:
	5 <sup>a</sup> B - sala comum: leitura compartilhada de texto informativo do livro didático (“História da escrita”); levantamento do vocabulário; releitura (oral, pelos alunos): compreensão do texto; - sala de leitura: leitura e cópia de poemas (elaboração de antologia); registro de conversas com a orientadora e com um aluno.
	6 <sup>a</sup> A - releitura (oral) de texto do livro didático, focalizando as “palavras difíceis” (atividade de compreensão dirigida pela professora); alternância de leitores (professora/alunos indicados pela professora).
	2. Reunião de conselho (discussão sobre aproveitamento escolar dos alunos: 3 <sup>o</sup> bimestre).
09/10/07	1. Mini-feira de livros na sala de leitura (registro de observações).
	2. Reunião de pais.
	3. Entrevista informal com aluno (5 <sup>a</sup> série).
30/10/07	1. Observação de aulas:
	6 <sup>a</sup> B - correção de atividades: inicia com releitura (oral e compartilhada) de texto do livro didático; as atividades são exercícios de múltipla escolha para auferir a compreensão de alguns textos (preparação para Prova São Paulo).
	6 <sup>a</sup> A - leitura livre na sala comum: “caixa azul” (os alunos não foram à sala de leitura porque a orientadora estava de licença)
	5 <sup>a</sup> D - leitura dramatizada de texto do livro didático: trios de alunos vão alternadamente à frente da sala e fazem a leitura; professora orienta a leitura e a avaliação da leitura, realizada em conjunto com o restante da turma.
	5 <sup>a</sup> C - leitura livre na sala comum: “caixa azul”.
	2. Observação de reunião de PEA (Programa Especial de Ação).
30/10/07	Entrevista semiestruturada com a professora (gravada e transcrita).
10/12/07	Continuação da entrevista com a professora (gravada e transcrita).

Quadro 05 – Organização dos registros de observação na EMEF (escola 2).

No apêndice C, detalhamos o quadro 05, sintetizando as situações observadas em duas colunas: na primeira coluna, discriminamos o conteúdo abordado na aula da professora Nair, o tipo de atividade desenvolvida e a estratégia didática adotada pela professora; na segunda coluna, descrevemos sucintamente a situação observada (aula, entrevista informal, reunião). A título de ilustração, segue uma parte dessa síntese organizativa, referente às notas registradas no primeiro dia de observação (quadro 06):

FOCO DA AULA	DESCRIÇÃO SUCINTA
<b>1º dia de observação – 20 de setembro de 2007</b>	
<p>Conteúdo abordado: Numerais (correção de atividades)</p> <p>Tipo de atividade: identificação dos significados de numerais em três textos e respectiva classificação</p> <p>Estratégia: correção oral com participação dos alunos solicitada pela professora/ sistematização das respostas registrada na lousa pela professora.</p>	<p>Aula 1 (5ª B): A aula consistiu na correção de atividades sobre numerais, as quais demandavam reflexão sobre o significado que tais numerais assumiam em três textos que os alunos leram. À medida que identificavam o sentido e a finalidade dos numerais nos textos, estes eram ainda classificados. Como procedimento para a correção, a professora solicita a participação oral dos alunos (dirige-se a eles e lhes faz perguntas), pede que alguns façam registros na lousa (ligar numerais ao tipo de grandeza a que se referem: quantidade, fração, ordem/classificação), olha cadernos que os alunos levam espontaneamente (sem que a professora solicite e no momento em que ela está explicando), e também redige as respostas dos exercícios na lousa, para sistematizar os fragmentos de respostas que os alunos vão fornecendo.</p>
<p>Conteúdo: poesia</p> <p>Tipo de atividade: leitura e cópia de poesias na sala de leitura</p> <p>Estratégia: disponibilização de livros de poesia, leitura individual silenciosa, leitura em pequenos grupos com orientação da professora e da orientadora da sala de leitura</p>	<p>Aula 2 (continuação na 5ª B): Sala de leitura. Ainda na sala de aula, a professora explica a atividade a ser realizada na sala de leitura e orienta quanto aos materiais que serão utilizados – caderno e caneta. Os alunos são informados de que lerão livros de poesia previamente disponibilizados pela orientadora da sala de leitura e que deverão selecionar os poemas de que mais gostarem para serem copiados no caderno. O objetivo, conforme me informou a professora, é elaborar uma antologia poética. Para tanto, a professora enfatiza com os alunos a importância de selecionarem os poemas com os quais tenham realmente se identificado e que façam uma “cópia perfeita”, ou seja, que prestem atenção a todas as convenções da escrita – acentos, sinais de pontuação, ortografia, letras maiúsculas – para fazer um registro confiável. Lembra-lhes, ainda, de que precisam anotar as referências: nome do livro, do autor e título do poema.</p>
<p>Conteúdo: letra da música “Samba do avião” (texto poético do livro didático)</p> <p>Tipo de atividade: leitura oral compartilhada – cada aluno convidado pela professora leu um trecho em voz alta</p> <p>Estratégia: A professora procurou orientar os alunos para oralizarem adequadamente o texto, observando a entonação</p>	<p>Aula 3 (6ª A): A professora iniciou lembrando um conto que lera com os alunos – “Conto de Escola”, de Machado de Assis, para propor uma produção de texto, que deveria ser feita em casa pelos alunos. A proposta era genérica – “relatar um fato que ilustre um contexto de corrupção” – mas relacionava-se à reflexão que a professora propusera aos alunos, decorrente da leitura do conto: a corrupção tem sua gênese nos pequenos delitos cometidos cotidianamente, por pessoas comuns, e não somente por políticos ou pessoas poderosas. As instruções para realização do trabalho também foram genéricas: “não há número de linhas definido (...) o mais importante é que o texto faça sentido”. Na sequência, ao transmitir um recado da professora de artes, a Nair orientou os alunos a escreverem mensagens</p>

<p>apropriada para um texto poético</p>	<p>apropriadas aos seus destinatários nos cartões que produziriam na aula de educação artística. A orientação também foi genérica, sem exemplos ou demonstrações. Dando continuidade à aula, a professora anunciou que faria a correção das atividades do livro didático. Pede a colaboração de alguns alunos para fazerem a releitura do texto poético “Samba do avião”. Cada aluno chamado lia um trecho e a professora fazia comentários sobre o desempenho do aluno e a forma adequada de oralizar o texto, destacando a importância da entonação correta. Nesta aula, a professora não leu para os alunos, apenas solicitou que lessem, e o barulho era muito grande.</p>
<p>Conteúdo: Numerais</p> <p>Tipo de atividade: classificar numerais elencados em uma atividade, retirada de um livro didático e registrada na lousa.</p> <p>Estratégia: a professora revisava os conceitos à medida que registrava os numerais na lousa, em meio a grande interferência dos alunos.</p>	<p>Aula 4 (5ª C): Esta aula consistiu no trabalho com um conteúdo gramatical: classificação dos numerais de acordo com seu significado. A professora fez uma breve revisão, lembrou que haviam lido um texto sobre numerais e anunciou que passaria mais exercícios para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas e ter bom desempenho na prova. Os exercícios, copiados de um livro didático, consistem em classificar uma lista de numerais. À medida que registra as atividades na lousa, vai explicando novamente a matéria. Os alunos copiam, mas poucos se dedicam a responder os exercícios. Estes levam imediatamente seus cadernos para a professora conferir, formando uma fila, que aumenta ainda mais a impressão de desordem estabelecida pelos alunos, que brincam, conversam, rabiscam a lousa, varrem a sala... No final da aula, a professora repreende os alunos pelo péssimo comportamento e lembra-lhes de que no dia seguinte terminarão uma atividade já iniciada na sala de informática.</p>

Quadro 06 – Fragmento do Apêndice C: Síntese organizativa do diário de campo da escola 2 (EMEF).

Em nossa pesquisa, esse trabalho de observação e registro em diário de campo na escola municipal onde atua a professora Nair, bem como as leituras, releituras e procedimentos adotados na organização desses dados, de inspiração etnográfica, serviram, como explicamos no início do capítulo, para nortear a elaboração do roteiro a partir do qual a entrevistamos (na modalidade de entrevista em profundidade), e também para construirmos uma espécie de “amostra” das situações concretas vivenciadas em sala de aula pela professora Nair e seus alunos, permitindo um contraponto entre seu discurso e sua prática.

Ao comentarmos os dados resultantes desse breve trabalho de campo, empreendemos um recorte nos inúmeros aspectos que não poderemos aprofundar, focalizando, neste capítulo, a questão da gestão do clima relacional na sala de aula, algumas concepções da professora a

respeito dos alunos e dos objetos de ensino de sua disciplina e a questão da gestão dos processos de ensino e aprendizagem da língua materna.

#### 7.2.4.1 Gestão do clima relacional: interação professor-aluno e aluno-aluno

No decorrer do trabalho de campo, verificamos que a relação estabelecida entre a professora e seus alunos pode ser considerada “amigável”, em função de algumas características que pudemos observar.

De maneira geral, os alunos das cinco turmas demonstram ter livre acesso à professora. As notas trazem descrições recorrentes do costume que os alunos têm de “cercá-la” logo que ela entra em sala de aula, dificultando, por vezes, até a sua passagem. É comum, ainda, que grupos de alunos venham acompanhá-la no trajeto até a sala, algumas vezes cumprimentando-a com um beijo, outras vezes oferecendo-se para transportar seu material. Também a chamam a qualquer momento da aula, seja para fazer perguntas, seja para reclamar de alguma coisa, seja para comentar questões pessoais ou incidentes corriqueiros da sala de aula, até mesmo quando ela está explicando alguma matéria.

Ela [a professora] pede silêncio para continuar a correção. Outro número é chamado. Uma menina sentada na primeira carteira começa a responder uma pergunta, hesitante. Profa.: “Você não respondeu por escrito?” Menina: “Não”. Profa.: “Por quê?” Menina: “Eu esqueci, mas tá aqui na minha cabeça”. Profa.: “Então responde oralmente, mas depois eu quero ver por escrito”.

A professora conversa com os alunos sobre outra questão, alguns respondem, ela complementa, esclarece a dúvida de um aluno que pergunta o que é “entrada” [referente a pagamento de compra parcelada]. Enquanto a Nair responde a pergunta, para toda a sala e não somente para o seu autor, um aluno faz um gesto para ela se afastar um pouco, de modo que ele consiga copiar a resposta da lousa. [Apêndice E]

Nessa situação, observamos que a aluna não se sente constrangida em dizer que não fez a atividade e complementa com um argumento espirituoso – a falta cometida é perdoável porque ela *sabe* responder e pode fazê-lo de improviso. A professora reconhece a validade de seu argumento, mas não a libera da tarefa – *escrever* a resposta. Talvez a aluna não saiba que escrever ou responder oralmente são competências que implicam habilidades linguísticas específicas, pois nem todo aluno que sabe dizer de forma correta alguma resposta é capaz de fazê-lo por escrito de modo igualmente satisfatório.

Por outro lado, quando a professora diz “depois quero ver por escrito”, está tão somente lembrando a aluna de que é preciso fazer as atividades tal como foram solicitadas, e

não, a nosso ver, informando-a de uma suposta checagem a ser efetivamente realizada em seu caderno. Até mesmo porque observamos que, após comentar oralmente as atividades com os alunos, a professora sistematiza uma resposta na lousa, por escrito, organizando os fragmentos de respostas que os alunos fornecem de forma mais ou menos desordenada. Por diversas vezes, observamos que a maioria dos alunos copia estas respostas em seus cadernos. As razões são variadas: há alunos que não fizeram (não responderam as atividades) e aproveitam esse momento de sistematização do discutido, quando a professora escreve a resposta na lousa, para completar os exercícios apenas copiados. Outros podem ter respondido, mas preferem ter a resposta da professora em seus cadernos (seja porque a avaliam como mais “correta”, mais “completa”, seja porque não confiam em suas próprias respostas).

Outro aspecto que podemos notar nesse trecho é que o aluno também se sente muito à vontade para indicar à professora, com um gesto, no meio de uma explicação, que se afaste para que ele possa copiar a resposta de outra atividade, já discutida anteriormente.

Há também inúmeras situações em que os alunos brincam com a professora:

Os alunos leem e copiam [poemas] no caderno, eventualmente alguns levantam a mão chamando a professora. Observo que a sala [de leitura] está bem ocupada, todas as mesas estão cheias e hoje faltaram muitos alunos. (...) Perguntei à professora se sabia por quê. Ela disse que não sabia, mas que ia investigar. Aproximou-se de uma mesa de alunos e perguntou [por que tantos colegas tinham faltado]. Eles disseram: “É que hoje tem prova de inglês, professora”. Profa. “Hoje tem prova e vocês faltaram?” Alunos, rindo: “Não, professora, a gente tá aqui!” Ela se aproximou de mim e disse “tá explicado”. [Apêndice E]

A Nair bebe água o tempo todo. Enquanto explica a proposta, alunos (ou foi um aluno?) aludem à possibilidade de dar dinheiro para a professora não pedir o texto. N: “Dê-se por satisfeito de ter uma professora honesta”. *Em conversa posterior, a Nair relatou com mais detalhes o contexto desse trabalho com o conto de Machado de Assis. Foi por conta do episódio ocorrido em sala de aula - um aluno ter oferecido chicletes para um colega fazer sua atividade, não sei se prova ou não - e ter relatado isso em sala de aula, que a professora trouxe o conto de Machado para ilustrar situação semelhante com personagens literários. A maneira como a Nair relatou essa cena deu a entender que tudo se deu em um clima de brincadeira, de graça; inclusive, diversas vezes a professora afirma que os alunos “são danadinhos, mas são engraçados”. [Apêndice E]*

Em outra situação, a professora está explicando que sentidos assume cada tipo de numeral e alguns alunos fazem diversas interferências:

Enquanto escreve, tenta explicar como se faz o exercício, retomando os conceitos explicados. Ouço queixas de alguns alunos, que chamam a professora constantemente para reclamar de colegas. O Felipe copia o exercício. A professora explica que tipo de ideia



transmite cada tipo de numeral, exemplificando com a palavra "primeiro", que escreve na lousa. Paulo pergunta: "O que é isso, professora, cardinal, ordinal...?". N: "Eu já expliquei e está no texto, mas você não estava prestando atenção". Apesar da bronca, continua explicando e retoma alguns conceitos. [Apêndice E]

Os alunos parecem não se importar com as "brincas" da professora, talvez porque não sintam nenhuma consequência efetivamente negativa para eles. Por mais desatento que possa parecer, ao perguntar sobre um assunto exaustivamente explicado pela professora, o aluno o faz com muita naturalidade e até alguma desfaçatez. A professora, mesmo quando briga, mostra-se tolerante e paciente.

Houve uma ocasião em que alunos de algumas turmas que estavam sem professor foram reunidos em uma sala até terminar o período de aula. A maioria de seus colegas tinha sido dispensada e ido embora mais cedo. Estes que permaneceram não tinham autorização dos pais para saírem da escola antes do horário, então a escola não permitia sua saída. A professora Nair e eu ficamos nesta sala com os alunos:

N: "Esses alunos não podem sair mais cedo, no início do ano conversamos com os pais e aqueles que têm problema de horário, ou que não querem que seus filhos saiam mais cedo, não autorizam. Os que saem é porque seus pais autorizaram. Na verdade, ninguém deveria sair mais cedo, mas ficam sem professor, então saem".

Pesquisadora: "E não tem uma lista, algum controle pra saber se só estão saindo aqueles que foram autorizados?"

N: "A inspetora tem, mas eles não saem. *Eu nem precisava ficar aqui, eu fico porque prefiro, acho que o professor tem que ter um contato fora da aula com os alunos, falar com eles sobre outros assuntos*".

De fato, percebi que, quando se sentem mais próximos, alguns alunos falam de assuntos pessoais, como é o caso de um menino que estava falando para a Nair sobre ter ficado ou ter se apaixonado por uma certa menina, não pude ouvir bem. Perguntei se eles ficavam sozinhos quando não havia professor para ficar na sala com eles.

N: "Você vê, eles são danadinhos, mas não são ruins. Eles bagunçam, falam alto, mas não destroem nada. Nem ficam andando pelos corredores. Hoje eles estavam muito agitados, o comportamento foi péssimo hoje, mas não é sempre assim". [Apêndice E]

A professora reforça constantemente a necessidade de estabelecer vínculos e manter boas relações pessoais com os alunos, o que não consegue por meio de uma relação estritamente pedagógica. Não basta, em outras palavras, ser um profissional técnica e teoricamente competente, dominar os conceitos, saber explicá-los; é preciso abrir e cultivar canais de comunicação com os alunos, que se efetivam por meio de vínculos mais subjetivos:

*Na sala dos professores, a Nair me mostrou um caderno com folhas bem coloridas, que ela disponibilizava para os alunos lhe escreverem mensagens, avisos, sugestões, reclamações, o que tivessem vontade. Folheei o caderno, que tinha mensagens carinhosas, do tipo "te adoro", "desculpe a nossa bagunça", "você é a melhor professora", "passa menos lição"; havia também poemas de alguns alunos, mensagens de solidariedade a um colega, aluno da 6ª série, que perdera a mãe e a irmã, assassinadas na semana anterior (fato que comoveu toda a escola, segundo me relatou a Nair).*

*(...) O que me chamou muito a atenção é que, mesmo após aquelas horas durante as quais pouquíssimas vezes vi a professora sentada, em que a vi, conforme minha percepção, se desgastando, esforçando-se para falar alto, chamando a atenção dos alunos constantemente, em meio a fragmentos de explicações sobre os assuntos da aula e procedimentos para fazer atividades, não a percebi cansada, não a ouvi reclamar, lamentar nem nada do tipo. Pelo contrário, ela dizia que eles eram danados, e que, naquele dia, especialmente, estavam até mais "terríveis", mas que eram engraçados, divertidos. Ela disse literalmente: "Eles são divertidos, eu gosto deles". E relatava diversas situações. [Apêndice E]*

Entre as reclamações que os alunos fazem uns dos outros, registramos apenas motivos “banais”: um que pega o material do outro, um colega que senta na cadeira do outro e se recusa a desocupá-la, outro colega que passa na frente da lousa e atrapalha a cópia das atividades, provocações, apelidos... Pelo menos nos dias em que visitamos a escola, não presenciamos nenhuma briga séria. A professora também não nos relatou casos desse tipo.

Certo dia, quando a professora se ausentou por alguns instantes para passar uma atividade em uma sala que estava sem professor, uma menina pediu autorização para marcar os nomes dos meninos que fizessem bagunça:

*Antes que a professora saia, ouço uma aluna perguntar: "Professora, posso marcar os meninos?". Não ouço a resposta da Nair. A menina diz: "Eu tô marcando os meninos". Um aluno: "Cuida da sua vida!". Há muito barulho. Em conversa posterior com a Nair, ela disse que os alunos gostam de marcar os nomes dos "bagunceiros" (especialmente as meninas gostam de fazer tais anotações), que ela não pede e "ai se não deixar eles fazerem isso". Mas como o barulho continua e até aumenta, percebe-se que tal prática não tem o menor efeito de inibição sobre os alunos. [Apêndice E]*

Observamos, assim, no decorrer das aulas da professora Nair, algumas constantes: os alunos e alunas falam muito, praticamente o tempo todo, e brincam também, entre si e com a professora. Esta permanece a maior parte do tempo em pé, à frente da sala ou caminhando entre as fileiras, explicando ou comentando alguma atividade. A fala da professora é truncada, porque ela interrompe constantemente as orientações para pedir silêncio e chamar a atenção dos alunos. Como é obrigada a forçar sua voz, para se fazer ouvir (ainda que precariamente), leva consigo uma garrafa de água que bebe com frequência. Na sua avaliação, contudo, esse

ambiente, a nosso ver, conturbado, não representa uma fonte de mal-estar, possivelmente por seu nível de tolerância em relação a características de alunos dessa faixa etária e por sua maneira de entender os benefícios de uma relação mais próxima, ainda que menos formal, entre professores e alunos.

#### **7.2.4.2 Algumas concepções da professora**

Nos momentos de conversa informal, antes, nos intervalos ou após as aulas, algumas falas da professora Nair foram registradas e contribuem no sentido de nos ajudar a compreender algumas de suas concepções sobre os alunos e o ensino de língua materna.

##### **7.2.4.2.1 O bom aluno**

Ao ser questionada sobre os alunos que ela considerava bons, quais as suas características, perfil etc., a professora mostrou ter uma opinião que considera diversos fatores:

N: "Depende do que o professor considera bom aluno. Aquele menino [indicou-me discretamente um aluno, falando em voz baixa] é muito inteligente, ela pega rápido, sabe, tem facilidade para entender as coisas, mas às vezes diz umas coisas estranhas, umas bobearias sem sentido. Não é aquele bom aluno no sentido de aluno aplicado, que faz tudo, ele faz só o que acha necessário pra mostrar que entendeu. Tem um aluno, que faltou hoje, que é muito inteligente, eu acho ele muito bom, embora não seja tão bom para tirar notas. Ele gosta muito de ficar aqui na sala de leitura, ajudando, lendo, ele assiste documentários aqui e, sem ninguém pedir, faz anotações, registra as coisas que ele acha mais importantes. Outro dia ele estava me perguntando o que precisa fazer para cursar a graduação, como é que faz pós-graduação, e ele está na 5ª série! Não é tão preocupado em tirar boas notas, ele tira o suficiente, não se preocupa muito com isso. Já tem outros que são esforçados, que se empenham bastante, mas que não têm facilidade para entender as coisas. São bons porque se esforçam muito, mas não aprendem rápido nem com facilidade. Para alguns professores, esses são os melhores, porque são comportados e fazem todas as lições, essas coisas". [Apêndice E]

Nesse sentido, ela reconhece os bons alunos que são interessados, inteligentes, autônomos, mas não necessariamente “comportados” ou “esforçados”, não necessariamente aqueles que tiram as melhores notas. Há que se considerar os critérios que cada professor prioriza. O fato de a professora Nair não dar tanta importância à questão do silêncio pode explicar, em parte, o fato de os alunos se sentirem tão à vontade em suas aulas, a ponto até

mesmo de inviabilizá-las, algumas vezes. Em outra ocasião, ao comparar a escola onde trabalhou antes com a escola onde trabalhava no momento, a professora destacou desvantagens da primeira em relação à segunda:

E continuou: "Aqui você viu crianças andando pelos corredores na hora das aulas? Lá [no CEU] é o tempo todo, o lugar é muito grande, e é aberto, ninguém pode ser barrado, porque é público. Sempre entravam pessoas estranhas lá. Até bêbado aparecia na porta da sala de aula. Aqui, no horário da aula, os alunos estão na sala, e **quase sempre estão em silêncio, porque estão tendo aula. Talvez eu seja até um pouco culpada, acho que não sou muito rigorosa com essa questão de disciplina**, mas outros professores até conseguem que eles fiquem mais quietos". [Apêndice E]

Nessa fala a professora deixa claro que não é tão rigorosa com a questão da disciplina e reconhece-se como provável "culpada" pela forma como os alunos se comportam em suas aulas. Entretanto, deixa entrever uma associação entre "silêncio" e "aula" ao mencionar que os alunos estão "quase sempre em silêncio, porque estão tendo aula", a despeito de termos observado o quanto ela se esforça para se fazer ouvir, em meio a tanto barulho, no decorrer de suas próprias aulas.

#### 7.2.4.2.2 Produção escrita, pesquisa e leitura

O seguinte registro apresenta indícios que nos permitem inferir como a professora entende o trabalho de produção escrita e de pesquisa a ser realizado pelos alunos:

Veio um aluno com uma folha impressa, referente à biografia de uma pessoa famosa - trabalho solicitado pela professora - e disse: "Professora, a senhora disse que a gente podia fazer o trabalho junto". N: "Não, eu disse que podia fazer juntos a pesquisa". Aluno: "Então, a gente fez isso juntos, os outros podem tirar xerox e entregar?". N: "Eu não acredito que você perguntou isso. Gente - dirigindo-se à turma - eu disse que podia consultar o mesmo material, pesquisar junto, mas o texto cada um escreve o seu".  
*Conversando depois sobre esse episódio, a Nair disse que, na sala de leitura, os alunos leram algumas biografias e foram estudadas suas características, sua estrutura. Ela explicou que orientou os alunos a pesquisarem informações sobre alguém conhecido para eles próprios escreverem um texto que seria a biografia dessa pessoa. Disse até ter exemplificado que tipo de informação deveria constar em cada parágrafo. Eu perguntei se os alunos não entregavam textos retirados de sites ou mesmo copiados de livros. Ela disse: "Na outra turma, os alunos fizeram isso. Eu disse que não queria cópia, mas alguns até fazem direitinho, seguindo a estrutura que foi explicada". [Apêndice E]*

Logo, a produção de texto é entendida como uma atividade que deve resultar do esforço intelectual de cada aluno, e não como a atividade motora de copiar textos. Entretanto, não fica clara qual a intervenção da professora ao receber cópias dos alunos quando deveria receber produções autênticas. Ela limita-se a observar que os avisou de que não queria cópias e que “alguns alunos fazem direitinho”, seguindo as orientações para a produção da atividade.

Quanto à pesquisa, foi entendida, na ocasião, como a busca de informações para a elaboração de um texto biográfico, e não como um processo que parte de uma problemática e segue determinadas etapas com vistas a chegar a uma resposta para o questionamento inicial. Ressaltamos que, ao enfatizar, para a turma, que cada aluno deve escrever o seu texto, a professora pode estar suscitando interpretações variadas dos alunos, para os quais “escrever o próprio texto” pode significar, simplesmente, grafar o texto com sua própria letra. Por isso o aluno, não vendo muito sentido em cada um copiar o “trabalho”, perguntou se os demais colegas poderiam tirar xerox. No mais, não observamos, em nenhuma das aulas presenciadas, atividades de produção de texto, possivelmente porque a complexidade da tarefa demandaria um ambiente mais organizado e calmo, embora não necessariamente silencioso.

Ao conversarmos sobre o livro didático utilizado pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, a professora comentou a importância de um material que disponibilize textos variados para os alunos, ainda que este material seja mais difícil de ser trabalhado, porque exige, pela ênfase em atividades de leitura e produção de texto, um acompanhamento mais particularizado dos alunos, o que é dificultado em turmas muito numerosas:

Perguntei sobre o livro didático que utilizavam, o ALP. N: “Esse livro fui eu que escolhi, mas só eu uso. As outras professoras gostam de usar outro livro, mais tradicional, parecido com aqueles de quando a gente estudava, sabe? Traz o texto, depois as perguntas sobre o texto, as atividades de ortografia, de gramática... Este livro que eu escolhi é mais difícil de trabalhar mesmo. Ele traz muitas propostas de produção de texto, é muita produção de texto, e as turmas são muito numerosas, a gente não consegue trabalhar tanto texto com tantos alunos na sala. Mas eu gosto do livro, porque, pelo menos, traz uns textos diferentes. Mas não tiro a razão das professoras, acaba sendo um livro mais difícil para trabalhar com os alunos”. Pesquisadora: “É, os livros tradicionais são mais fáceis de trabalhar, né, assim como a gramática tradicional, as respostas padronizadas ajudam o professor a dar retorno para todos os alunos, porque são atividades mais objetivas. Orientar a produção de texto requer acompanhamento mais particularizado, mais detalhado”. N: “É verdade. Mas você viu, né, a gente tem que trabalhar gramática também, porque os pais cobram. Teve mães que já reclamaram comigo, dizendo que os cadernos de alunos de outra turma estavam cheios de verbos conjugados, e os filhos delas não viam nada de gramática. A gente tem se adaptar um pouco”. [Apêndice E]

Destacamos que, embora não tenhamos observado atividades de produção de texto no decorrer das aulas (senão orientações para os alunos produzirem um texto como tarefa a ser realizada em casa), o livro usado pela professora, segundo ela afirma, contempla muitas propostas desse tipo. A dificuldade de trabalhá-lo decorreria, entre outros fatores, não só da quantidade de atividades dessa natureza, inerentemente mais difíceis e, a depender do contexto em que são trabalhadas, inviáveis, mas também da quantidade e variedade de gêneros textuais propostos para leitura, assim como das questões sugeridas no sentido de auferir não apenas a localização de informações explícitas, mas também outras habilidades mais complexas de leitura e de reflexão sobre a língua. Quanto mais abertas são as atividades e propensas a demandar algum nível de reflexão por parte dos alunos, menor é a possibilidade de padronizar as respostas e, por conseguinte, maior a dificuldade em dar retorno aos alunos. Talvez por isso a professora Nair pratique regularmente registrar uma síntese na lousa que sistematize os fragmentos das diversas respostas fornecidas pelos alunos, nas situações de correção de atividades.

Interessante notar a atuação dos pais, de forma mais ou menos direta, na definição de aspectos relacionados ao currículo. A referência da professora à necessidade de se trabalhar gramática, de forma mais tradicional, em função da cobrança dos pais, mostra uma das várias influências que os professores sofrem ao definirem até mesmo assuntos que remetem à sua competência técnica e teórica.

No modo de proceder com vistas ao estabelecimento de um clima relacional positivo, a professora procura considerar, além das solicitações dos pais, também as dos alunos. Um registro do diário de campo dá conta de ilustrar como a professora faz concessões, por exemplo, em relação à atividade de cópia, buscando um engajamento dos alunos:

*Conversando depois com a professora, ela disse que os alunos pedem para fazer cópia, que muitos deles gostam desse tipo de exercício. Então explicou que, ao conversar com os alunos, disse que cópia só por si mesma não fazia sentido; logo, quando pedisse a eles para fazerem cópia, deveria ser "cópia perfeita", ou seja, dever-se-ia ter atenção no sentido de registrar absolutamente tudo, os acentos, os sinais de pontuação, as letras maiúsculas, pois tudo isso seria observado. [Apêndice E]*

Diversas atividades de cópia foram registradas, mas a professora procurou enfatizar dois aspectos: que as cópias fossem “perfeitas”, conforme explicado no excerto anterior, e que fizessem sentido para os alunos. No caso, essas atividades foram realizadas na sala de leitura. A professora tinha o projeto de fazer os alunos produzirem antologias poéticas. Para tanto, eles tinham acesso a inúmeros livros de poesia, faziam leitura individual e também

compartilhada (com colegas, com a professora) e deviam selecionar aquelas das quais mais gostassem para compor as suas antologias. A professora explicou, ainda, que era preciso registrar as referências dos poemas escolhidos (autor, título, livro) e, aqueles que quisessem, poderiam ilustrá-los. É certo que alguns alunos ficaram mais preocupados com o fato de terem de copiar as poesias do que propriamente com o critério sugerido pela professora (escolher as poesias preferidas). Muitos escolheram, por isso mesmo, poemas mais curtos e fáceis de copiar.

Quanto às atividades de leitura, presenciamos vários momentos, tanto de leitura compartilhada, na sala de aula, em que a professora lia com e para os alunos, induzindo-os a construir sentidos pelo contexto, pela ativação de conhecimento prévio e estabelecimento de relações entre informações novas e desconhecidas, quanto de leitura livre, na sala de aula e na sala de leitura, por meio da disponibilização de títulos e suportes variados, ainda que, em tais momentos, os alunos parecessem mais propensos à dispersão. O livro didático foi o material impresso prioritariamente utilizado nas aulas, mas houve também momentos de a professora levar uma caixa com livros de literatura, almanaques, gibis e revistas para os alunos lerem, quando a sala de leitura não recebia os alunos, por algum motivo, ou quando uma atividade avaliativa era aplicada e a professora não queria deixar ociosos os alunos que terminavam primeiro.

#### **7.2.4.2.3 Gestão dos processos de ensino e aprendizagem de língua materna**

A observação das aulas da professora Nair permitiu-nos ter acesso a algumas de suas estratégias para interagir com as turmas. Para trabalhar os conteúdos, a professora utiliza o livro didático dos alunos, a lousa como suporte de atividades a serem copiadas, folhas digitadas (seja com textos ou com atividades), bem como uma caixa repleta de livros e revistas variadas, à qual as crianças têm acesso na maioria das vezes em que ficam ociosas após o término de uma atividade.

Os alunos têm liberdade para falar a qualquer momento, inclusive para interromper a professora quando ela está explicando alguma matéria ou atividade. No início de todas as aulas acompanhadas, observamos que a professora retoma o último assunto tratado e faz uma revisão com os alunos, que participam fazendo perguntas e comentários.

Foram frequentes os registros de situações em que a professora faz a correção das atividades. Esta correção é feita, na maior parte das vezes, de forma coletiva. A própria professora lê o enunciado e chama um aluno para responder em voz alta. A participação dos

alunos é muito solicitada. Uma das práticas que registramos consiste em a professora perguntar à turma “Em que número estamos?” ou “Em que número paramos na última aula?” e, assim, na ordem dos números de chamada, cada um dos alunos da turma é chamado para participar, lendo a sua resposta. Como normalmente há muito barulho, à medida que o aluno ou aluna vai dizendo a sua resposta, a professora vai intervindo, complementando-a e repetindo-a em voz alta, para que os demais alunos consigam escutar. Por fim, é feito o registro da resposta por escrito na lousa, que a maioria dos alunos copia. É possível que, se a professora prescindisse da participação dos alunos nos momentos de correção, o ruído fosse menor, mas certamente ela prefere a agitação dos alunos à sua passividade.

Quando o aluno chamado para responder a atividade não sabe ou não a fez, os outros alunos levantam a mão pedindo oportunidade para responder. No entanto, registramos que a professora incentiva esse aluno a refletir sobre a questão que lhe foi dirigida, insiste em que ele procure respondê-la e, por fim, acaba por repreendê-lo, mas sem maiores consequências:

Os alunos são chamados a responder as questões pelo número de chamada. Nair pergunta para M...: “O que significa o numeral 14<sup>a</sup>, no texto?”. A menina não responde. Alunos levantam a mão pedindo oportunidade para responder. N: “M..., você não fez a lição”. Nair vai dirigindo outras questões da atividade para M... - “De novo, outra oportunidade, vamos lá, última chance” - mas a menina não responde nenhuma. Outros alunos respondem. N: “Está difícil, hein, M...?”. Novamente, Nair sistematiza a resposta na lousa (...). [Apêndice E]

Outra estratégia para mobilizar a atenção dos alunos durante a correção das atividades consiste em chamá-los à lousa para registrar suas respostas. Não observamos, no decorrer das aulas, nenhuma resistência dos alunos nesse sentido. Entretanto, um relato da professora exemplifica como uma simples estratégia para mobilizar o interesse e a participação dos alunos pode assumir significados bem singulares, dependendo dos diferentes universos simbólicos inerentes a cada pessoa:

Um aluno sentado ao meu lado, que fiquei sabendo, depois, chamar-se F..., diz: “Não entendi nada, esses moleques falam muito alto” - ele diz isso em tom de voz normal, só posso ouvi-lo, em meio a tanto barulho, porque estou do seu lado. Fico sabendo depois, pela Nair, que é um aluno mais velho, de 13 ou 14 anos, que nunca fala na aula, não participa, pois é muito tímido e tem muitas dificuldades. *Em conversa posterior, a Nair me disse que, certo dia, ao propor uma atividade que consistia em escrever respostas para adivinhas, viu no caderno dele que havia acertado uma resposta. Então, como estratégia para motivá-lo, pediu que fosse à lousa para escrever a sua resposta, pois já a sabia correta e achava que isso o incentivaria, que elevaria sua autoestima. Ele foi e escreveu a resposta correta. Depois a professora ficou sabendo, conversando com a responsável pelo*



*menino (não tenho certeza se era sua mãe), que aquilo tinha sido um "acontecimento"; que ele chegara em casa muito nervoso, contando o que tinha acontecido, que tinha suado, ficando ansioso. A Nair explicou para a senhora que só fez isso porque já sabia que a resposta estava correta, pois, sabendo-o tímido, não o convidaria a ir até a lousa para escrever uma resposta errada. [Apêndice E]*

A professora acreditava que, indo até a lousa e expondo um acerto perante a turma, o aluno se sentiria mais motivado a participar, uma vez que sua “competência” para acertar uma atividade seria testemunhada pelos colegas. No entanto, devido à sua timidez e baixa autoestima, provavelmente a exposição perante a turma não teve a repercussão positiva que a professora esperava.

Também foram registradas algumas aulas na sala de leitura. Conforme explicamos no tópico anterior, tratava-se da leitura de livros de poesia. Os alunos tinham de ler os poemas, escolher aqueles dos quais gostassem mais e copiá-los no caderno (“cópia perfeita”), para depois produzirem uma antologia. Na sala de leitura, também não registramos um silêncio absoluto, mas o barulho era consideravelmente menor. Enquanto os alunos liam os poemas, a professora ia passando pelas mesas, olhava os livros, lia alguns poemas para as crianças, em voz baixa. Mas sempre havia os alunos que não queriam fazer a atividade. Será que a adesão seria maior caso a proposta fosse realmente “leitura livre”? Registramos alguns momentos de leitura livre, na sala comum, quando a professora levava uma caixa cheia de livros e revistas e os alunos tinham liberdade até mesmo para não ler nada, a despeito dos incentivos da professora, que procurava descobrir o gosto de cada aluno e sugerir um livro que pudesse lhe interessar. Na sala de leitura, contudo, registramos a professora dizer a um aluno que não estava lendo, em certa ocasião: “Faz senão vai levar bilhete no caderno - ‘Não fez a lição na sala de leitura’” [Apêndice E].

Quanto às situações de leitura compartilhada, na sala comum, observamos momentos extremamente conturbados, devido ao barulho dos alunos. Após sugerir uma leitura individual que devia ser realizada em silêncio, para possibilitar um primeiro contato do aluno com o texto, a professora o relia ou solicitava a leitura dos alunos, em voz alta, parágrafo por parágrafo. As dúvidas de vocabulário iam sendo levantadas e a professora procurava induzi-los a perceber o significado das palavras pelo contexto, acrescentando, quando sentia necessidade, informações adicionais para ajudar os alunos. Também observamos orientações quanto à forma adequada de oralizar o texto, conforme o gênero ao qual pertencia:

*A aluna começa a ler o texto em voz alta, mas não pode ser ouvida porque o barulho é muito intenso. Os alunos praticamente gritam para que leia mais alto. N: “L..., por favor,*

pode parar, o R... vai ler". R..., um aluno que os colegas chamam por "Sujeira", está interrompendo o tempo todo. Uma aluna diz: "Ai, professora, a senhora tem paciência de Jó". N: "Mas as notas deles são compatíveis com o comportamento deles". Os alunos gritam muito, tornando ainda mais inaudível a leitura do R... Nair adverte: "R..., lê direito ou eu vou trazer o livro de advertências pra você" - eu mal pude ouvir como o aluno lia, mas será que ele o fazia com graça, para tirar a seriedade do exercício?

O texto do livro didático é a letra da música "Samba do avião". R... recomeça a ler, baixo, de forma truncada, sem fluência. N: "R..., essa é a letra de uma música, mas como não estamos ouvindo a canção, nós devemos ler o texto como um poema. Alguém pode ler este texto com a entonação de um poema?

Outra aluna pede a oportunidade e lê. N: "Melhorou um pouco, mas pode ser melhor. Alguém mais quer ler?". C... se oferece (é a mesma que disse, antes, que a professora tinha paciência de Jó; em conversa posterior, a Nair me informou ser esta aluna o que costumam chamar de "cdf", ou seja, aluna aplicada, esforçada, que tira boas notas). Lê com mais ênfase, melhorando a entonação, e a professora diz que "melhorou bastante". N: "Nós não lemos um poema da mesma forma que se lê uma notícia de jornal, por exemplo, é preciso prestar atenção ao ritmo, à entonação, ler com emoção". Os alunos dizem "óohh", após a leitura de C... [Apêndice E]

Além de corrigir as atividades de forma compartilhada com toda a turma, a professora também olha os cadernos dos alunos. Às vezes ela caminha pela sala, olhando os cadernos, outras vezes os alunos fazem fila em sua mesa para mostrar-lhes as atividades. Como na situação anterior, em que a professora faz referência às notas numa tentativa de incentivar um comportamento mais adequado, há momentos em que a professora sente necessidade de lembrar aos alunos de que eles farão provas e que, para tanto, precisam fazer silêncio e prestar atenção:

Alguns alunos fazem fila para mostrar seus cadernos à professora. Ela olha, eles retornam e ela recomeça a explicar o exercício na lousa. Insiste: "Gente, eu quero ver depois na prova quem é que vai conseguir fazer. Certamente não é quem está conversando". Bate o sinal. [Apêndice E]

Quem está conversando durante a explicação não vai conseguir fazer a prova e, por conseguinte, vai tirar nota baixa. A nota, nesse sentido, a despeito de poder ser considerada como um indicador do que o aluno conseguiu ou não aprender, acaba traduzindo o que o aluno conseguiu em função de seu comportamento. O registro a seguir também exemplifica uma situação em que os alunos fazem fila para mostrar seus cadernos à professora:

Vários alunos caminham pela sala. Poucos alunos procuram fazer a atividade. A maioria ou está brincando ou não faz a atividade. A professora precisa gritar para se fazer ouvir. Pergunta se já terminaram. Forma-se uma fila de alunos que levam seus cadernos para a Nair ver. Um aluno canta, outros brincam, batendo com seus cadernos um no outro, um

menino e uma menina varrem a sala - não vi onde pegaram as vassouras. O chão está bem sujo, de fato. As carteiras também. O barulho é ensurdecedor. Enquanto aguardam na fila, alguns alunos riscam a lousa e são advertidos verbalmente pela professora: "Parem de rabiscar a lousa!". As meninas na minha frente estão respondendo as atividades, uma ajudando a outra. Elas não estavam aqui na minha frente, trocaram de lugar com dois alunos. Em meio a grande barulho, ouço soar o sinal e o barulho aumenta ainda mais. São 14h15. [Apêndice E]

Ressaltamos que a descrição dessa cena suscita uma impressão de desordem total, como se ninguém estivesse trabalhando. Entretanto, apesar de todo o barulho, muitos alunos chegaram a formar fila para mostrar seus cadernos à professora, seja para checarem se suas atividades estavam corretas, seja para esclarecerem dúvidas. A lógica do trabalho na sala de aula parece muito distante dos padrões considerados adequados – de silêncio, austeridade e concentração –, mas isso não implica, necessariamente, que os alunos não encontrem formas de produzir.

### 7.3 A título de síntese

A complexidade do fazer docente é tamanha que talvez não seja possível descrevê-la em um trabalho de natureza acadêmica, pelo menos não de forma a transmitir uma visão precisa de todos os fatores que intervêm no cotidiano das situações vivenciadas em sala de aula, as quais só podem ser de fato experimentadas por aqueles que nelas estão diretamente implicados.

Ao longo deste capítulo, que sistematiza o estudo de caso realizado com uma professora de Língua Portuguesa de formação sólida, atuante em escola pública municipal da cidade de São Paulo, a qual, a despeito das dificuldades inerentes à realização de seu trabalho, encontra nele sua fonte não só de sobrevivência, mas de realização profissional, procuramos refletir sobre fatores objetivos e subjetivos que permeiam a prática pedagógica, de maneira a construir um quadro um pouco mais próximo da realidade concreta do fazer docente, desmistificando a crença de que o sucesso da aprendizagem dos alunos depende unicamente da vontade e da formação técnica e teórica dos professores, como se uma boa escola pudesse ser concebida como simples reunião de professores bem formados ou, ainda, pela mera disponibilização de recursos materiais apropriados.

A observação de algumas aulas da professora Nair contribuiu para subsidiar a realização da entrevista e complementar as informações por ela concedidas, enriquecendo nossa leitura dos dados da entrevista, os quais poderiam sugerir, pelo grau de satisfação

demonstrado pela entrevistada (a despeito de não ter omitido a existência de dificuldades), que sua prática seria exercida num ambiente extremamente motivador e desprovido de problemas, o que não corresponde à realidade.

Nesse sentido, se não tivéssemos tido contato com situações concretas da sala de aula, nossa compreensão acerca da complexidade do fazer docente, repleto de contradições e múltiplos significados, seria limitada. Nas mesmas condições observadas, outros professores fariam avaliações peculiares de si mesmos e do trabalho que desenvolvem, provavelmente diferentes das realizadas pela professora Nair. Entretanto, não entendemos como discrepantes suas considerações a respeito das boas relações que mantém com alunos e colegas de trabalho, mesmo tendo observado o clima de grande agitação que caracteriza as aulas presenciadas, pois são fatores subjetivos que intervêm nessa avaliação e que conformam a maneira de entender a escola e o trabalho que nela pode e deve ser realizado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que deu origem a essa pesquisa tem sua gênese no conflito que vivenciamos ao assumir aulas de Língua Portuguesa, em uma escola estadual da região metropolitana de São Paulo, para turmas do ciclo II do Ensino Fundamental. Tal conflito foi instaurado na medida em nos percebemos implementando uma prática de ensino que não correspondia às nossas expectativas, decorrentes da formação teórica e metodológica que auferimos no decorrer da graduação em Letras e do mestrado em Educação, na Universidade de São Paulo, bem como da experiência que logramos como formadora de docentes, em cursos especiais de formação universitária, ao longo de quatro anos, antes de iniciarmos a atividade docente em escola pública.

Nossas expectativas foram frustradas porque não conseguíamos fazer a transposição didática de muitos conhecimentos que julgávamos relevantes para uma adequada formação linguística de nossos alunos, com vistas a torná-los leitores e produtores de textos proficientes. Lidávamos com problemas práticos que limitavam nossas possibilidades de ação pedagógica. Queríamos instaurar uma rotina de leituras e atividades significativas de escrita na sala de aula, abolindo, de certa forma, um ensino desprovido de sentido pautado exclusiva ou prioritariamente no tratamento de terminologia gramatical. Na prática, entretanto, embora não focalizássemos os tradicionais conteúdos de classificação morfológica e análise sintática, dificilmente alcançávamos algum sucesso no sentido de motivar os alunos a se envolverem nas atividades propostas.

Em conversas com outros professores, a queixa recorrente quanto às dificuldades dos alunos para lerem e compreenderem os textos, bem como para produzirem escritas autênticas, que ultrapassassem o nível das cópias – prática ainda muito comum nas situações concretas de sala de aula –, desafiava-nos ainda mais a encontrar meios de desenvolver essas competências nos alunos. Entretanto, quando nos víamos com dificuldades até para interagir com os estudantes, sem conseguir ouvi-los ou nos fazer ouvir, vendo-os apáticos, passivos, ou agitados e barulhentos, de repente estávamos registrando um texto na lousa e orientando os alunos a copiá-lo, porque era uma maneira de fazê-los ficar quietos, pelo menos. Nesses momentos nos questionávamos: de que vale tudo o que estudamos e refletimos para reinventar práticas e melhorar o ensino e aprendizagem na escola? A prática mostrava-se irritantemente desafiadora para a teoria que tanto prezávamos.

Em função desse contexto, propusemo-nos a investigar a natureza das dificuldades enfrentadas pelos professores ao buscarem promover a aprendizagem dos seus alunos,

focalizando as contingências relacionadas ao ensino de leitura e escrita, deliberado ou não, presentes no trabalho cotidiano, as quais podem favorecer ou dificultar os processos de ensino e aprendizagem.

Para tanto, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento das competências de leitura e produção escrita é fundamental para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Desse modo, defendemos que todos os professores atuantes no ciclo II do Ensino Fundamental – especialmente aqueles que mais utilizam a linguagem verbal escrita como mediadora de seu ensino – precisam focalizar os processos de leitura e escrita em suas aulas, sob pena de comprometer a aprendizagem dos alunos.

Esse compromisso a ser assumido pelos professores demanda, a nosso ver, não só competência técnica e teórica, como muitos supõem, alegando que o investimento na melhoria da formação docente é o único ou principal caminho para implementar práticas de ensino mais eficazes. Assim, além de uma base consistente de conhecimentos teóricos e metodológicos acerca desses objetos de ensino e aprendizagem – leitura e produção de texto – professores de Língua Portuguesa e também de outras áreas precisam mobilizar diversas competências, demandadas pelos desafios da prática cotidiana. Acreditamos, por conseguinte, que é preciso construirmos uma visão menos idealizada da escola, a fim de que os professores se sintam reconhecidos, pela complexidade de seu trabalho, e motivados a desenvolver estratégias de enfrentamento com vistas a amenizar ou superar sentimentos de mal-estar decorrentes dessas contingências.

Nosso objetivo, pois, é fazer uma análise qualitativa do tipo de questionamento que o professor faz em relação às dificuldades que os alunos apresentam em sua área de conhecimento e como as relaciona, ou não, com leitura e escrita, além de destacarmos outros aspectos identificados pelos docentes como fundamentais para a superação dessas dificuldades. Dessa forma, esperamos contribuir com o debate acerca da formação docente, inicial e contínua, e também com as reflexões acerca das contingências relacionadas ao ensino de leitura e escrita presentes nas situações concretas de sala de aula.

Nosso interesse em focalizar as práticas de ensino à luz do contexto real em que são empreendidas determinou uma orientação metodológica inspirada em princípios da etnografia, os quais adotamos em algumas etapas de nossa investigação. Amparamo-nos, dessa forma, em contribuições de autores como Ezpeleta e Rockwell (1986), para quem a escola deve ser abordada como “positividade”, não só no sentido de focalizarmos processos e ações bem sucedidas, mas sobretudo no sentido de descrevermos e analisarmos o existente, as práticas e processos concretos, construídos por sujeitos históricos. Uma vez que coexistem, na

escola, duas histórias – uma é a documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, que destaca sua existência homogênea; a outra é a não documentada, que decompõe a homogeneidade documentada em múltiplas realidades cotidianas -, propusemo-nos a focalizar a escola de maneira a desvelar aspectos que se tornam invisíveis à medida que nos familiarizamos com suas contradições, documentando e tornando visível o que está acontecendo, seja pelo recurso à observação participante, no interior da escola, seja pelo registro da voz dos professores (por meio de entrevistas que foram gravadas e transcritas), a fim de possibilitar um entendimento de como compreendem a realidade em que atuam.

Dessa forma, descrevemos, no capítulo 1, os procedimentos metodológicos adotados na realização desse estudo, situado no universo da pesquisa qualitativa em educação. Empreendemos dois períodos de observação participante, com registro das situações observadas em duas escolas. Na primeira delas, estadual, percorremos os primeiros passos de nossa investigação (1º semestre de 2006), familiarizando-nos com os procedimentos de registro das observações e organizando os dados do diário de campo de modo a delimitar nosso objeto de estudo. A partir dessa organização, retornamos à mesma escola, no 2º semestre de 2009, a fim de complementarmos nossa coleta de dados, entrevistando professores de diferentes disciplinas com o propósito de documentarmos e refletirmos acerca de seus pontos de vista referentes a fatores que julgam interferir em suas práticas.

Na segunda escola, municipal (EMEF situada na cidade de São Paulo), buscamos subsídios na observação da prática de uma professora de Língua Portuguesa (2º semestre de 2007), para elaborarmos um roteiro com base no qual realizamos uma entrevista em profundidade, refletindo sobre aspectos subjetivos e objetivos que intervêm na prática docente da professora investigada.

Os três capítulos seguintes fundamentam teoricamente nosso trabalho. No segundo capítulo, a discussão é em torno das concepções de língua, leitura e escrita, de modo a definirmos aquelas que permeiam, segundo o ponto de vista teórico e metodológico que assumimos em nosso trabalho, as práticas de ensino da língua materna que julgamos mais pertinentes com vistas a propiciar aos alunos melhores condições de se tornarem leitores e produtores de textos proficientes. Nessa perspectiva, concebemos a língua como interação dialógica entre atores sociais ativos; o texto, como lugar de interação entre interlocutores; a leitura, como uma atividade complexa de produção de sentidos; e a escrita, como o trabalho cognitivo de natureza processual implicado na atividade também complexa de produzir um texto. Tais concepções e suas implicações pedagógicas ampliam conceitos de leitura e escrita que restringem esses processos a meras habilidades de codificação e decodificação dos textos,



determinando a implementação de práticas que não se limitem a formar alunos copistas e decifradores.

No capítulo 3, partimos de uma reflexão fundamentada na análise que a autora argentina Guilhermina Tiramonti (2005) empreende sobre os determinantes históricos que formaram a escola moderna tal como a conhecemos hoje, de maneira a situarmos e problematizarmos as demandas sociais com que o professor precisa lidar em função das transformações sofridas pela escola, repercutindo em mudanças dos papéis e imagens assumidos por e/ou outorgados à instituição escolar e aos professores. Nesse contexto de grandes mudanças históricas, sociais e culturais, os professores são olhados, ao mesmo tempo, com desconfiança e esperança, por diversos setores da sociedade, especialmente pela mídia e pelas famílias, que lhes atribuem grandes missões educativas – que muito extrapolam a dimensão do ensino de conteúdos propriamente ditos –, mas, paradoxalmente, parecem ausentar-se de sua parcela de responsabilidade no processo, acusando os professores pela má qualidade do ensino público e comprometendo a sua (auto)imagem.

Amparando-nos em Lapo (2005), buscamos compreender as fontes que geram, desse modo, os sentimentos de mal-estar e de bem-estar docente, enriquecendo nossa compreensão acerca das contingências que intervêm cotidianamente em suas práticas. Para completar, as contribuições de Souza (2002, 2006) ajudam-nos a questionar essa crença generalizada segundo a qual todo o problema da má qualidade do ensino público poderia ser resolvido com a melhoria da competência dos professores, abstraída, entretanto, do contexto institucional em que desempenham suas funções.

O capítulo 4, por seu turno, apresenta os resultados de algumas pesquisas acadêmicas que dialogam com nosso objeto de estudo, pois seus autores investigaram práticas de ensino de leitura e escrita efetivadas por docentes de diferentes disciplinas em escolas públicas, analisando o trabalho desenvolvido com o texto verbal escrito. De maneira geral, os autores atribuíram, prioritariamente, a uma questão de formação teórica deficitária dos professores as dificuldades observadas no sentido de implementar práticas efetivamente voltadas à formação do aluno leitor e produtor de textos. Outros problemas, no entanto, também foram verificados, como a ênfase nos conteúdos de cada disciplina em detrimento do trabalho deliberadamente voltado ao desenvolvimento de tais competências, uma vez que os professores alegam, mesmo reconhecendo sua importância, falta de tempo para trabalhá-las e recursos nem sempre apropriados. Além disso, faltam direcionamentos mais específicos, por parte da coordenação pedagógica, no sentido de orientá-los a desenvolver esse trabalho. Em seus esforços para contemplar leitura e escrita em suas aulas, os professores acabam implementando práticas não

corriqueiras em seu trabalho, como cópias, ditados, consultas ao dicionário, leituras em voz alta, reproduzindo práticas de antigos professores às quais associam o trabalho deliberado de melhorar a leitura e a escrita dos alunos. A tais práticas subjazem, entretanto, concepções de língua como código, de escrita como codificação e de leitura como decifração desse código. Ainda quando se verificam avanços conceituais no discurso desses professores, a prática permanece de certa forma atrelada a maneiras tradicionais de lidar com os conteúdos e com as mediações que viabilizam seu ensino.

Adotando, pois, com base em um critério essencialmente semântico, princípios da análise de conteúdo para organizar, categorizar e interpretar os dados de nosso *corpus*, apresentamos a análise desses dados e os resultados da pesquisa ao longo dos capítulos 5, 6 e 7.

No capítulo 5, o material analisado foi o diário de campo em que registramos as situações observadas na escola 1, estadual (apêndice D). Categorizamos os dados em contingências do trabalho cotidiano na escola, estratégias de enfrentamento adotadas pelos professores – para superar, amenizar ou conviver com as contingências – e concepções acerca do ensino de leitura e escrita. Verificamos, assim, que diversos fatores concorrem para determinar o modo como os docentes efetivam suas práticas, não se tratando, como supõe uma maneira simplista de interpretar o problema, de aplicar um saber teórico a situações concretas de ensino. A prática é também – ou até principalmente – formadora da ação pedagógica.

Algumas das contingências que identificamos pela análise do diário de campo e que interferem de modo negativo na implementação de um trabalho efetivamente voltado à formação do aluno leitor e produtor de textos foram as seguintes: fundamentação teórica inconsistente dos educadores; precariedade de condições materiais de trabalho; ausência de uma biblioteca em pleno funcionamento; ações didáticas que traduzem, na prática, decisões e opções individuais, pois as discussões coletivas não ultrapassam o nível retórico da exposição e troca de opiniões; frustrações decorrentes do descompasso entre o que os professores gostariam de fazer e o que conseguem de fato realizar; rejeição dos alunos às atividades de leitura (decorrentes de impropriedades metodológicas na proposição das atividades, de resistências pessoais determinadas por histórias pregressas negativas ou, ainda, de valores e interesses incompatíveis com os valorizados pela escola e pela cultura letrada de maneira geral); dificuldades de leitura dos alunos que se traduzem em maus resultados nas avaliações escritas, intensificando sua resistência a atividades nas quais experimentam sistematicamente o sentimento de fracasso e incompetência.

Para lidar com essas contingências – e outras que só na prática cotidiana é possível vislumbrar –, os professores adotam estratégias de enfrentamento para gerir os problemas, superando-os ou, pelo menos, amenizando-os. Nesse sentido, procuram atender a supostas ou reais expectativas dos alunos, com vistas a criar vínculos que, possibilitando o estabelecimento de boas relações pessoais, facilitem e favoreçam o trabalho pedagógico em si. Também procuram, em consonância com seus saberes, personalidades e competências, implementar práticas amparadas em opções teóricas conscientes, ainda que, por vezes, para atender a esse propósito, alcancem no máximo algumas adaptações em estratégias didáticas tradicionais. Para gerir a disciplina, entendida como um mínimo de manutenção da ordem – lembrando que esse conceito é muito variável –, às vezes propõem atividades mais mecânicas a fim de manter os alunos ocupados, assim como recorrem à atribuição de notas e vistos, não obstante sua fragilidade persuasiva, para induzir os alunos a fazerem as atividades propostas. Enfim, tantas são as maneiras de enfrentar desafios quanto o são os modos peculiares de cada sujeito reagir a eles. O amparo e orientação decorrentes do trabalho coletivo, desde que efetivamente implementado, são demandas que, a nosso ver, viabilizariam um trabalho mais articulado, coerente e menos sujeito a improvisações por parte dos professores, os quais se tornariam menos vulneráveis a variações contextuais.

O trabalho com leitura e escrita, por seu turno, a despeito de todo o destaque que alcançou nas discussões em torno das causas que levam os alunos a fracassarem ou progredirem em suas aprendizagens, ainda ocorre, predominantemente, sob a influência de concepções que priorizam aspectos da estrutura de superfície da língua, como a correção ortográfica e adequação às regras da gramática normativa. A leitura é vista como atividade que implica decifrar e, por vezes, oralizar de forma adequada o texto escrito; a compreensão resultaria, à luz dessa perspectiva, da mera identificação de significados de palavras e expressões.

Destacamos que tais resultados, como quaisquer outros provenientes de uma abordagem qualitativa em Educação – que considera e valoriza o olhar do pesquisador como instrumento privilegiado na interpretação da realidade investigada –, não podem ser generalizados a todos os professores e escolas. Mesmo se focalizarmos os professores que participaram diretamente em nossa pesquisa, seja porque registramos situações que os envolvem, no diário de campo, seja porque os entrevistamos, alguns demonstram maior preocupação com o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos do que outros, bem como indiciam concepções mais próximas àquelas que tomamos como parâmetro em nossa análise. Nesse sentido, o professor de Geografia, por exemplo, foi o que mais

condicionou o sucesso da aprendizagem dos alunos ao desenvolvimento de tais competências. Isso não significa que os demais professores não as julguem importantes, mas sua maneira de interpretar a realidade possivelmente condiciona a aprendizagem de leitura e escrita a questões ainda mais abrangentes, como a participação e incentivo das famílias e o nível de interesse e comprometimento dos alunos.

No capítulo 6, dando sequência à leitura de dados coletados na escola estadual, analisamos as entrevistas concedidas por duas professoras de Língua Portuguesa, uma de Ciências, um de Geografia, um de História e uma de Matemática. Essas entrevistas versaram sobre os seguintes tópicos: dificuldades mais sérias ou frequentes dos alunos, na visão dos professores; possíveis causas dessas dificuldades; formas de intervenção com vistas a sanar as dificuldades identificadas; materiais impressos mais utilizados; e modos de orientar os alunos na realização das atividades. Procuramos não questioná-los, de forma direta (pelo menos num primeiro momento), quanto à importância atribuída à leitura e escrita como objetos de estudo e mediação para a aprendizagem dos alunos, posto que acreditávamos ser a menção espontânea a tais objetos o maior indicador do grau de importância que o professor ou professora efetivamente lhes atribuía.

Por este critério de menção espontânea, verificamos que três dos seis professores entrevistados citaram leitura e/ou escrita, de forma direta, como dificuldades mais sérias ou frequentes dos alunos: uma das professoras de Português [P\_P.1] (escrita/ ortografia), professora de Ciências (leitura/ interpretação/ passar do oral para o escrito) e professor de Geografia (compreender os objetivos da disciplina/ leitura e interpretação de textos). A outra professora de Português [P\_P.2], ao destacar, num primeiro momento, a postura inadequada dos alunos, menciona ainda o que chama de falta de conhecimento prévio, associando-a ao vocabulário limitado dos alunos, cujas repercussões negativas seriam sentidas na leitura (os alunos não compreenderiam os textos porque tendem a interromper a leitura sempre que se deparam com palavras desconhecidas, não se empenhando em situá-las no contexto ou relacioná-las a outras palavras já conhecidas, de maneira a inferir-lhes os significados). Nesse sentido, a professora procura, nos momentos de leitura compartilhada, orientá-los a estabelecer tais relações, embora afirme encontrar dificuldades devido à falta de interesse dos alunos.

Os mesmos professores que citaram leitura e/ou escrita como principais dificuldades dos alunos também fizeram menção a esses processos ao apontarem suas causas, variando, contudo, a ênfase na leitura ou na escrita. Assim, a professora de Português [P\_P.1] acredita que a falta de hábito de leitura, desde a infância, está na gênese das dificuldades que os alunos

apresentam na escrita, embora associe tais dificuldades principalmente a questões ortográficas. Opiniões semelhantes são demonstradas pela professora de Ciências e pelo professor de Geografia, para os quais, respectivamente, a falta de hábito de leitura e o fato de os alunos não entenderem o sentido dos textos afetam seu desempenho e criam obstáculos à sua aprendizagem. Se focalizarmos, por outro lado, as formas de intervenção utilizadas pelos professores para ajudar os alunos a superarem essas dificuldades, verificamos que o professor de Geografia é o mais empenhado em direcionar suas aulas para este fim específico: uma vez que os alunos apresentam tantas dificuldades para ler e entender os textos, as atividades propostas demandam que os alunos mobilizem constantemente essas habilidades.

De maneira geral, entretanto, a análise dos dados permite observar que são muito mais frequentes as referências dos professores a atividades de leitura do que de escrita, propriamente ditas. Se, nas aulas de Língua Portuguesa, muito se trabalha com questões ortográficas e normativo-gramaticais – as quais são mais notáveis porque visíveis na estrutura de superfície da língua –, nas outras disciplinas há preocupação com o tratamento dos conteúdos específicos, que utilizam a leitura e, com menos frequência, a escrita, como mediações para suas aprendizagens. Não queremos sugerir que os professores de diferentes disciplinas não devam se preocupar com os assuntos específicos de suas áreas de conhecimento, mas apenas defender que a aprendizagem desses assuntos pode ser otimizada à medida que os alunos desenvolvam suas capacidades para ler – pois lendo se aprende muito – e para escrever – pois a escrita, além de organizar e estruturar o aprendido, é também o principal meio de acesso à leitura do aluno.

Nas entrevistas em que os professores não deram muita ênfase à leitura e à escrita como mediações que podem otimizar a aprendizagem dos alunos em suas disciplinas – professores de História e Matemática –, questionamo-los quanto à importância que atribuem a esses processos. O professor de História relatou que emprega, apenas esporadicamente, a leitura compartilhada com os alunos no decorrer das aulas, pois eles se mostram sempre muito resistentes ou dispersos em atividades desse tipo. Assim, prefere “facilitar” o acesso dos alunos às informações, focando-se em aulas expositivas e disponibilizando pequenas sínteses dos assuntos tratados, de modo que os alunos não necessitem sequer consultar o livro didático para solucionar suas dúvidas. Basta que eles mantenham sua atenção centrada no professor e consultem as sínteses registradas no caderno (copiadas da lousa) para fazer as avaliações. A despeito de não trabalhar leitura, o professor de História propõe atividades de produção de texto, em grupos, mas não como forma de desenvolver a competência escritora propriamente dita, senão como meio de auferir o que os alunos são capazes de reproduzir a partir das

explicações, sabatinas e exposições realizadas. A professora de Matemática, por sua vez, afirma que a leitura é muito importante em suas aulas, mas limita-a, de certa forma, à leitura dos enunciados das atividades e de pequenos textos didáticos que trazem definições dos conceitos matemáticos.

Esses dois professores, tanto quanto os demais, reconhecem as dificuldades dos alunos relacionadas a leitura e escrita. Entretanto, associam essas dificuldades, prioritariamente, a questões de outra natureza, como aspectos do contexto mais amplo nos quais intervêm uma ação moderada ou insuficiente da família (no sentido de motivar seus filhos a estudarem), crise da autoridade em âmbito familiar e social, baixa autoestima. Suas intervenções, por conseguinte, consistem na tentativa de cativar ou motivar os alunos por via de incentivos verbais, estabelecendo vínculos de confiança mútua que alicercem os processos de ensino e aprendizagem propriamente ditos.

Ainda referente ao capítulo 6, queremos destacar os modos muito peculiares de as duas professoras de Língua Portuguesa avaliarem o contexto em que atuam. Enquanto uma se mostra muito realizada e satisfeita, mesmo reconhecendo a existência de dificuldades, a outra se mostra frustrada e arrependida de ter optado pela docência, não obstante ser uma profissão pela qual sempre nutriu grande respeito e admiração. Assim, embora as duas relatem fontes de mal-estar e de bem-estar decorrentes do exercício da profissão, em uma predomina o sentimento negativo e, na outra, o sentimento positivo. Isso mostra que não basta considerarmos as condições objetivas de trabalho, dissociadas de condições subjetivas, pois é da interação entre ambas que resulta a avaliação do professor quanto a si mesmo e quanto ao trabalho que realiza. Destacamos, ainda, que o reconhecimento pela atividade docente, principalmente da parte dos alunos – na evidência de uma crescente e difusa desvalorização no professor em âmbito social, mencionada por quatro dos seis professores entrevistados – constitui grande fonte de motivação e de incentivo para o professor.

No capítulo 7, finalmente, ao apresentarmos um estudo de caso realizado com uma professora de Língua Portuguesa, atuante em uma escola municipal de São Paulo, nosso intuito era empreendermos uma reflexão fundamentada em sua prática e em seu discurso, de maneira a desvelarmos, de maneira um pouco mais aprofundada – em relação aos capítulos anteriores – a natureza dos aspectos objetivos e subjetivos que se articulam e interferem na realização do trabalho docente. Para tanto, observamos algumas aulas da professora Nair e a entrevistamos.

Verificamos que, a despeito de sua excelente formação acadêmica – formada em Letras, mestre e doutoranda em Educação pela USP – e de sua história de precoce e intenso

envolvimento com a leitura, o cotidiano da sala de aula se apresenta com os mesmos desafios supostamente superáveis pelo mero incremento da formação docente. O que possivelmente a diferencia em relação às duas professoras de Língua Portuguesa entrevistadas na escola estadual – embora não pretendamos uma comparação exaustiva, já que, além de atuarem em escolas diferentes e de terem percursos formativos e biográficos também diferentes, não podem ser classificadas numa escala de excelência por critérios que envolveriam julgamentos de valor talvez muito subjetivos – seja uma maior confiança nas opções didáticas que faz, mesmo quando elas conferem a suas aulas uma aparência de “caos”, em função do barulho que as caracteriza. Tal confiança possivelmente decorre, entre outros fatores, de um autoconhecimento que a faz totalmente ciente de suas possibilidades e limites, e de uma formação bastante sólida, tanto no que diz respeito à sua trajetória acadêmica, propriamente dita, quanto no que se refere à reflexão permanente sobre sua prática e sobre os contextos em que atua. Ela se mostra tão certa da opção que fez pela atividade docente quanto a professora Beatriz, o que fica evidente pelo entusiasmo com que as duas professoras destacam os aspectos gratificantes da profissão. Ao mesmo tempo, do ponto de vista conceitual – objetos de ensino da disciplina – a professora Nair mostra-se mais afinada com as concepções desveladas no discurso da professora Lúcia – a qual também se formou em uma universidade pública – embora sejam afetadas de maneiras diferentes pelas contingências da profissão, já que o sentimento de mal-estar docente é predominante na professora Lúcia.

Convém destacar que, mesmo essas condições, por nós consideradas desestimulantes para conduzir uma aula – agitação, barulho, aparente desordem generalizada – não representam a totalidade do que ocorre nas aulas da professora Nair, segundo a qual há variações de um ano para outro, de um período do ano para outro e de uma turma para outra. Além disso, suas concepções acerca do que seja um bom aluno não implicam atitudes de silêncio, passividade e submissão, razão pela qual não se mostra tão rigorosa com a disciplina, conforme ela própria declarou. Não queremos sugerir, a partir dessas considerações, que todos os professores devam adotar critérios semelhantes, pois concepções são formadas a partir de conhecimentos, valores e crenças construídos ao longo da vida e não se transformam por via de recomendações. Para a professora Beatriz, por exemplo, manter um certo nível de ordem é fundamental e isso é buscado por negociações que demandam abertura para o diálogo e forte investimento afetivo. A professora Lúcia mostra-se, por seu turno, visivelmente menos motivada a estabelecer vínculos que não lhe têm proporcionado retorno subjetivo – reconhecimento, respeito, admiração (da parte dos alunos e da sociedade) –, já que o retorno

objetivo, pelo menos em termos socioeconômicos, sequer comparece como elemento passível de compensar tanto esforço.

Ao observarmos algumas aulas da professora Nair, verificamos que o espaço da leitura está garantido, na sala de leitura e na sala de aula comum, ainda quando isso reflete um quadro de aparente desordem e dispersão. O mesmo não pudemos observar em relação à escrita, que parece demandar condições um pouco diferenciadas para efetivar-se na sala de aula.

Muitos professores possivelmente não tenham respaldo formativo, institucional e/ou emocional para assumir o risco de oportunizar situações de leitura e escrita em suas aulas, posto que são cobrados e avaliados com base em parâmetros por vezes contraditórios – a proposição de atividades significativas e estimulantes normalmente induz a comportamentos “agitados” por parte dos alunos. Apesar disso, é preciso considerar que é nesse quadro de transformações históricas que implicou mudanças nos papéis desempenhados pelos diversos agentes formadores que a escola – e os professores – buscam lograr um êxito significativo na aprendizagem dos alunos, especialmente de competências consideradas fundamentais para sua inserção esclarecida numa sociedade letrada: leitura proficiente e escrita coerente e coesa.

Só se aprende a ler, lendo; da mesma forma, as competências mobilizadas para escrever só são desenvolvidas por meio da prática sistemática de produzir textos. O contexto da sala de aula não é, muitas vezes, propício ao trabalho cotidiano focado nessas práticas, em função de diversos fatores: número elevado de alunos, dificuldade de acompanhamento particularizado desses alunos pelos professores; necessidade de gerir demandas individuais e coletivas do grupo; dificuldades inerentes à manutenção de certa ordem que permita a realização de atividades complexas e significativas na sala de aula; interesses pessoais divergentes e por vezes conflitantes; recursos materiais às vezes escassos ou precários; tempo acelerado para gerir inúmeros procedimentos cotidianos, que acabam ocupando grande parte do tempo das aulas em questões não diretamente relacionadas ao ensino e aprendizagem dos conteúdos, entre uma infinidade de outros fatores.

Além de questões de ordem objetiva, interferem também nas situações concretas de sala de aula aspectos de ordem subjetiva, que envolvem conhecimentos e características pessoais dos docentes, seus valores, crenças, necessidades e desejos, os quais determinam maneiras muito peculiares de avaliar o contexto, agir e reagir às contingências cotidianas. Assim, trabalhando nas mesmas condições, os professores adotam estratégias diferenciadas e avaliam também de modo particular os prós e os contras das situações vivenciadas. Engajam-se e comprometem-se mais ou menos com o trabalho realizado; constroem imagens



diferenciadas de si próprios e do trabalho que realizam, em função das demandas e críticas que lhes são dirigidas ou das atitudes de reconhecimento e valorização de seu trabalho veiculadas dentro e fora da escola. Encontram maneiras de se motivar para exercer tarefas cada vez mais complexas ou desenvolvem meios de se ausentar emocionalmente de situações avaliadas como adversas, sobrevivendo penosamente sob um intenso sentimento de mal-estar.

Todos esses elementos precisam ser considerados quando se propõem ações de melhoria da educação pública. O investimento na atualização de conhecimentos teóricos e metodológicos, seja pela revisão do currículo na formação inicial, seja pela implementação sistemática de ações de formação contínua, precisa ser articulado a ações de melhoria da escola como um todo, como instituição, uma vez que, a despeito da inegável importância da formação docente no conjunto de transformações necessárias à melhoria desse quadro – alunos que permanecem com sérias dificuldades para ler e escrever, mesmo após oito ou mais anos de escolarização –, dificilmente o contexto de atuação do professor favorece a tomada de decisões amparadas única ou prioritariamente em opções teóricas conscientes. É preciso, pois, relativizar as expectativas quanto ao papel da escola e dos professores, que parecem superestimadas no conjunto de ações que a sociedade precisa implementar para que a qualidade do ensino melhore de modo significativo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J. e GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARROYO, M.G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. *Formação do educador*. São Paulo, Unesp, 1996. v.1.
- AZANHA, J.M.P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo. Tese (livre-docência). Faculdade de Educação da USP. São Paulo: 1990.
- \_\_\_\_\_. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R. et al. (Orgs.) *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1996. p 45-54.
- \_\_\_\_\_. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago., 2004.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARDIN, L. *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1978.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de português. Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BEZERRA, G.G.R. *Contribuição às reflexões sobre práticas de ensino de gramática e formação de professores de 1ª a 4ª séries: atividades epilingüísticas em foco*. São Paulo: FEUSP (Dissertação de Mestrado), 2004.
- BLEGER, J. A entrevista psicológica. Seu emprego no diagnóstico e na investigação. In: *Temas de Psicologia*. Entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CAGLARI, L.C. O príncipe que virou sapo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 55, pp. 50-62, 1985.
- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever*. O desenvolvimento do discurso escrito. Trad. de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. In: *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CODO, W. (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, n. 5, maio/ago. p. 222-31, 1997.
- EMIG, Janet. Non-magical thinking: presenting writing developmentally in schools. In: *Writing: The nature, development and teaching of written communication* (vol II) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.
- ERICKSON, Frederick. Métodos cuatitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M.C. (org.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Ediciones Paidós, p. 195-232, 1989.
- ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p.93-124.
- \_\_\_\_\_. *Mal-estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FONSECA, Cláudia. *Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação*. XXI Reunião Anual da ANPED. Caxambu, setembro de 1998.
- FRANCO, M.L.P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília, 2ª ed. Líber Livro Editora, 2005.
- GEERTZ, Clifford. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa, (original 1973), 1987.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Marins Fontes, 1992.
- GOODE, W. J. e HATT, P. K. Métodos em pesquisa social. São Paulo: Nacional, 1977.
- GOODMAN, K.S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Ferreiro, E. & Palácio, M.G. (coords.) *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- Haidt, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática: 1994.
- HARGRAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.
- JESUS, Saul Neves de. *A motivação para a profissão docente*. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1998.

- KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. IN: \_\_\_\_\_. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KOCK, I. e ELIAS, V.M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRAMER, S. e ANDRE, M. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65 (151), 523-37, 1984.
- LAPO, Flavinês Rebolo. *O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*. São Paulo: FEUSP (Tese de doutorado), 2005.
- LECOMPTE, Margaret & DWORKIN, A. *A giving up on school: students dropouts and teacher burnouts*. Newbury Park: Corwin Press, Inc., 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIPP, Marilda Novaes (org.) *O stress do professor*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. *Fracasso escolar uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.17-33.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, J. V. de F. (org.) *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n. 1, São Paulo: Jan/Jun, 1999.
- ORLANDI, Eni Palcinelli. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. (2001) *Discurso e leitura*. 8ª ed. Campinas: Cortez, 2008.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa. Ensino da quinta à oitava séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PASQUIER, A. e DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: *Cultura y Educación*, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita no material impresso do PEC-Formação Universitária – 1ª ed. [p.993-1008]

- PATTO, M.H.S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP (tese de livre-docência), 1990.
- PENIN, Sônia T. S. *A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de primeira a quarta série da rede municipal de Ensino de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1980.
- PERRENOUD, P. Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das políticas pedagógicas. In: *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- \_\_\_\_\_. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In: *Sistemas de Avaliação Educacional / Hélio de Freitas Bitar [et al.]*. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais. (Série Idéias, nº 30), 1998.
- \_\_\_\_\_. Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente. In: *Espaço pedagógico*. Passo Fundo: Vol. 6, n. 2, pp. 105-121, dez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez. 2005. p.15-34.
- QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. *A leitura e a escrita no ensino médio: uma análise do trabalho docente com o texto verbal escrito*. Goiânia: UFG (Dissertação de Mestrado), 2000.
- ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, mimeo, 1986.
- SARASON, Seymour. *The culture of the school and the problem of change*. Boston, Allyn and Bacon, 1971.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. O peso das práticas educativas de gramática, redação e leitura para alunos do primeiro grau em Português: um estudo exploratório a partir da década de 50. *Anais. II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*. São Paulo: USP, 1998.
- \_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas vivenciadas no passado, a formação docente e a atuação do professor de língua portuguesa no ensino fundamental no presente. *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Coimbra, 2000.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: ALB, Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, Maria Vitória da. *A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do ensino fundamental*. São Carlos: UFSCar (Dissertação de Mestrado), 2007.

- SMITH, F. *Leitura significativa*. 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001.
- SOARES, M. e FAZENDA, I. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOLDATELLI DA SILVA, Paulo Roberto. *Práticas de leitura nas aulas das disciplinas de Ciências, História, Geografia e Matemática: estudo de caso de professores das séries finais do ensino fundamental*. Vitória: UFES (Dissertação de Mestrado), 2005.
- SOUZA, D.T.R. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e o fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, J.G. (org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, pp. 115-129, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil*. Instituto de Educação – Universidade de Londres, 2001. Tese de doutorado.
- \_\_\_\_\_. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M.K. de; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- \_\_\_\_\_. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.
- SOUZA, M.P.; SOUZA, D.T.R. et. al. A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos. In: CONCEIÇÃO, J.A.N. (coord.) *Saúde escolar: a criança, a vida e a escola*. Sarvier, pp. 125-32, 1994.
- TFOUNI, L.V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. IN: *Cad. Est. Ling.*, 26, Campinas (SP): Jan./Jun., p. 49-62, 1994.
- TIRAMONTI, Guilhermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, especial – Out. 2005.
- WALTON, Richard. *Quality of working life: what is it?* Slow Management Review. USA: v. 15, n.1, p. 11-21, 1973.
- ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. de, VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa*. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.





**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista: professores de LP e de outras disciplinas (EE)**

Tópicos para reflexão sobre a prática docente

- 1- Descreva as dificuldades mais freqüentes que os alunos apresentam na sua disciplina (registrar qual é a disciplina).
- 2- Procure explicar quais você acha que sejam as causas dessas dificuldades.
- 3- Dentre essas dificuldades, quais você considera mais difíceis de superar, para o aluno? Por quê?
- 4- E para você, em quais desses aspectos é mais difícil intervir? Por quê?
- 5- Quais são os tipos de materiais impressos que você utiliza? Com que frequência cada um desses materiais é utilizado?
- 6- Quando propõe uma atividade, você orienta os alunos oralmente, apresenta uma instrução por escrito ou faz as duas coisas (neste caso, explicar a sequência)? O que você observa que ajuda mais os alunos a compreenderem os assuntos da sua disciplina?
- 7- Como os alunos demonstram que não entenderam alguma coisa?
- 8- Se voltasse ao momento em que optou pelo magistério, faria a mesma escolha? Explique por quê.
- 9- Qual a sua idade, tempo de magistério e instituição em que se formou?

Obs.: O roteiro fica com o entrevistador, que pode fazer intervenções durante os intervalos de fala do entrevistado. Essas intervenções são importantes quando se notar que o entrevistado foi vago ou está se esquivando de responder efetivamente ao que foi perguntado, ou, ainda, quando for preciso esclarecer melhor a pergunta. Embora não se mencione leitura e escrita neste roteiro, o objetivo é verificar como essas práticas aparecem ou não nas aulas de cada professor, como são concebidas, a quem eles atribuem a tarefa de ensinar a leitura e a escrita aos alunos.

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista: professora de LP (estudo de caso – EMEF)**

- 1- Fale sobre sua formação (como foi sua formação básica, por que optou por fazer Letras, por que fez o mestrado).
- 2- Quando e como decidiu que seria professora? Exerceu outras atividades profissionais?
- 3- Quando começou a lecionar e como foram os primeiros anos da profissão?
- 4- Em que nível de ensino você prefere atuar? Por quê?
- 5- Por que você deixou a EMEF... para trabalhar no CEU...?
- 6- Como era o seu trabalho lá (condições de trabalho, clima com colegas, gestores, alunos, pais etc., funções que desempenhava etc.)?
- 7- Por que retornou para a EMEF...?
- 8- Sentiu alguma diferença ao retornar? Comente.
- 9- Comente a sua relação com os alunos.
- 10- Você gosta de ser professora? Por quê?

**APÊNDICE C – Síntese organizativa: diário de campo da escola 2 (EMEF)**

FOCO DA AULA	DESCRIÇÃO SUCINTA
<b>1º dia de observação – 20 de setembro de 2007</b>	
<p>Conteúdo abordado: Numerais (correção de atividades)</p> <p>Tipo de atividade: identificação dos significados de numerais em três textos e respectiva classificação</p> <p>Estratégia: correção oral com participação dos alunos solicitada pela professora/ sistematização das respostas registrada na lousa pela professora.</p>	<p>Aula 1 (5ª B): A aula consistiu na correção de atividades sobre numerais, as quais demandavam reflexão sobre o significado que tais numerais assumiam em três textos que os alunos leram. À medida que identificavam o sentido e a finalidade dos numerais nos textos, estes eram ainda classificados. Como procedimento para a correção, a professora solicita a participação oral dos alunos (dirige-se a eles e lhes faz perguntas), pede que alguns façam registros na lousa (ligar numerais ao tipo de grandeza a que se referem: quantidade, fração, ordem/classificação), olha cadernos que os alunos levam espontaneamente (sem que a professora solicite e no momento em que ela está explicando), e também redige as respostas dos exercícios na lousa, para sistematizar os fragmentos de respostas que os alunos vão fornecendo.</p>
<p>Conteúdo: poesia</p> <p>Tipo de atividade: leitura e cópia de poesias na sala de leitura</p> <p>Estratégia: disponibilização de livros de poesia, leitura individual silenciosa, leitura em pequenos grupos com orientação da professora e da orientadora da sala de leitura</p>	<p>Aula 2 (continuação na 5ª B): Sala de leitura. Ainda na sala de aula, a professora explica a atividade a ser realizada na sala de leitura e orienta quanto aos materiais que serão utilizados – caderno e caneta. Os alunos são informados de que lerão livros de poesia previamente disponibilizados pela orientadora da sala de leitura e que deverão selecionar os poemas de que mais gostarem para serem copiados no caderno. O objetivo, conforme me informou a professora, é elaborar uma antologia poética. Para tanto, a professora enfatiza com os alunos a importância de selecionarem os poemas com os quais tenham realmente se identificado e que façam uma “cópia perfeita”, ou seja, que prestem atenção a todas as convenções da escrita – acentos, sinais de pontuação, ortografia, letras maiúsculas – para fazer um registro confiável. Lembra-lhes, ainda, de que precisam anotar as referências: nome do livro, do autor e título do poema.</p>
<p>Conteúdo: letra da música “Samba do avião” (texto poético do livro didático)</p> <p>Tipo de atividade: leitura oral compartilhada – cada aluno convidado pela professora leu um trecho em voz alta</p> <p>Estratégia: A professora procurou orientar os alunos para oralizarem adequadamente</p>	<p>Aula 3 (6ª A): A professora iniciou lembrando um conto que lera com os alunos – “Conto de Escola”, de Machado de Assis, para propor uma produção de texto, que deveria ser feita em casa pelos alunos. A proposta era genérica – “relatar um fato que ilustre um contexto de corrupção” – mas relacionava-se à reflexão que a professora propusera aos alunos, decorrente da leitura do conto: a corrupção tem sua gênese nos pequenos delitos cometidos cotidianamente, por pessoas comuns, e não somente por políticos ou pessoas poderosas. As instruções para realização do trabalho também foram genéricas: “não há número de linhas definido (...) o mais importante é que o texto faça</p>

<p>o texto, observando a entonação apropriada para um texto poético</p>	<p>sentido”. Na sequência, ao transmitir um recado da professora de artes, a Nair orientou os alunos a escreverem mensagens apropriadas aos seus destinatários nos cartões que produziram na aula de educação artística. A orientação também foi genérica, sem exemplos ou demonstrações. Dando continuidade à aula, a professora anunciou que faria a correção das atividades do livro didático. Pede a colaboração de alguns alunos para fazerem a releitura do texto poético “Samba do avião”. Cada aluno chamado lia um trecho e a professora fazia comentários sobre o desempenho do aluno e a forma adequada de oralizar o texto, destacando a importância da entonação correta. Nesta aula, a professora não leu para os alunos, apenas solicitou que lessem, e o barulho era muito grande.</p>
<p>Conteúdo: Numerais</p> <p>Tipo de atividade: classificar numerais elencados em uma atividade, retirada de um livro didático e registrada na lousa.</p> <p>Estratégia: a professora revisava os conceitos à medida que registrava os numerais na lousa, em meio a grande interferência dos alunos.</p>	<p>Aula 4 (5ª C): Esta aula consistiu no trabalho com um conteúdo gramatical: classificação dos numerais de acordo com seu significado. A professora fez uma breve revisão, lembrou que haviam lido um texto sobre numerais e anunciou que passaria mais exercícios para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas e ter bom desempenho na prova. Os exercícios, copiados de um livro didático, consistem em classificar uma lista de numerais. À medida que registra as atividades na lousa, vai explicando novamente a matéria. Os alunos copiam, mas poucos se dedicam a responder os exercícios. Estes levam imediatamente seus cadernos para a professora conferir, formando uma fila, que aumenta ainda mais a impressão de desordem estabelecida pelos alunos, que brincam, conversam, rabiscam a lousa, varrem a sala... No final da aula, a professora repreende os alunos pelo péssimo comportamento e lembra-lhes de que no dia seguinte terminarão uma atividade já iniciada na sala de informática.</p>
<p><b>2º dia de observação – 25 de setembro de 2007</b></p>	
<p>Conteúdo: letra de música (“Samba do avião”)</p> <p>Tipo de atividade: leitura em voz alta, um aluno por vez.</p> <p>Estratégia: primeiro a professora pediu que os alunos fizessem leitura silenciosa do texto, como preparação. Depois, ela solicitou a um aluno de cada vez que lesse um trecho do texto, fazendo comentários, no final da leitura, referentes à forma como o aluno leu, se</p>	<p>Aula 1 (6ª B): Chegamos à sala no final da primeira aula, porque a professora se atrasou. Após orientar os alunos sobre conteúdo a ser estudado para a prova de recuperação – escreveu na lousa as páginas do livro didático em que deveriam estudar determinados textos e atividades – anunciou que os alunos fariam leitura oral e que seriam avaliados. Indicou o texto no livro didático – a letra de uma música – e pediu que lessem em silêncio como preparação para a leitura oralizada. Interrompeu a chamada e iniciou repentinamente a avaliação, pedindo a um aluno que fazia muito barulho para iniciar a leitura. Advertiu os demais que não deveriam atrapalhar, sob pena de serem chamados a ler também.</p>

<p>deveria melhorar, esclarecendo vocabulário por meio da interação com a turma.</p>	
<p>Conteúdo: Poesia</p> <p>Tipo de atividade: leitura silenciosa e leitura compartilhada entre pares (alunos e professora); transcrição dos poemas favoritos no caderno, com o objetivo de compor uma antologia.</p> <p>Estratégia: ainda na sala de aula, a professora registrou orientações na lousa e falou sobre o trabalho que os alunos realizariam na sala de leitura. Na sala de leitura, os alunos sentaram-se em grupo ao redor de mesas redondas, onde os livros já estavam disponíveis, e iniciaram o trabalho.</p>	<p>Aula 2 (6ª A): A professora entrou na sala e escreveu na lousa orientações a respeito do trabalho que os alunos desenvolveriam na sala de leitura. Depois de registrar na lousa, a professora reforçou com explicações: os alunos deveriam levar caderno e caneta, ler o maior número possível de poemas e transcrever no caderno os poemas de que mais gostassem. A professora enfatizou a necessidade de fazerem “cópia perfeita”, ou seja, de terem atenção no sentido de registrarem fielmente todas as convenções da escrita, como sinais de pontuação, acentos gráficos, letras maiúsculas etc. Os poemas escolhidos pelos alunos iriam compor, posteriormente, uma antologia, que a professora explicou ser uma coletânea de textos. Também orientou os alunos a registrarem as referências dos poemas escolhidos: título, nome do livro em que foi publicado e autor. Na sala de leitura, enquanto a pesquisadora conversava com a orientadora, a professora Nair passava de mesa em mesa, lendo com e para os alunos.</p>
<p>Temas abordados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- participação dos professores no trabalho desenvolvido na sala de leitura;</li> <li>- Falta de compromisso dos pais;</li> <li>- excesso de atribuições do professor;</li> <li>- função da escola;</li> <li>- culpabilização da escola e dos professores pelos problemas da educação;</li> <li>- falta de apoio de especialistas e das famílias para lidar com os problemas dos alunos;</li> <li>- inclusão.</li> </ul>	<p>Entrevista com a orientadora da sala de leitura.</p>
<p>Conteúdo: história da escrita</p> <p>Tipo de atividade: questões de compreensão sobre texto referente à história da escrita.</p>	<p>Aula 3 (5ª D): A professora iniciou a aula passando orientações aos alunos a respeito de um passeio que a escola promoveria ao teatro. Tratava-se do espetáculo teatral “A flauta mágica”, em cartaz no Teatro Imprensa. As orientações versavam sobre o dia, horário, valor e forma de pagamento, além de comentários comparativos entre</p>

<p>Estratégia: após orientar os alunos a respeito de um passeio que seria promovido pela escola, a professora pediu para os alunos abrirem o livro em uma determinada página e chamou um aluno, pelo número de chamada, para que respondesse a primeira questão. Diante da dúvida do aluno, a professora começou a ler o texto em voz alta para esclarecer sua dúvida. Os alunos faziam muito barulho. A professora tentava explicar o assunto, retomando a explicação da aula anterior, lançando perguntas aos alunos e buscando sistematizar os fragmentos de respostas fornecidos pelos alunos.</p>	<p>ópera, romance e teatro, retomando aspectos que a professora já havia discutido com os alunos na sala de leitura, quando estes assistiram a uma animação no computador sobre Mozart. Para incentivar os alunos, a professora fez comentários sobre a qualidade da peça e disse que pagaria o ingresso para um aluno que seria sorteado entre aqueles que estivessem com o caderno em dia. Os alunos interromperam e tumultuaram as explicações o tempo todo.</p> <p>Em seguida, a professora começou a retomar o assunto da aula anterior - ideograma, escrita alfabética e pictogramas -, pedindo aos alunos para abrirem o livro na página indicada. Começou, então, a fazer a correção das atividades, chamando os alunos, como de costume, pelo número de chamada. A primeira atividade consiste na identificação do assunto do texto lido – o qual fala sobre história da escrita. A professora começa a fazer a leitura do texto, em voz alta, para esclarecer a dúvida de alguns alunos que alegam não terem entendido o texto. Mas, enquanto ela lê, os alunos continuam fazendo barulho, até que o sinal para o intervalo toca e a correção das atividades é interrompida.</p>
<p>Conteúdo: artigos, numerais, identificação de gênero e número do substantivo, compreensão de texto.</p> <p>Tipo de atividade: prova escrita (folha de sulfite digitada)</p> <p>Estratégia: a prova é feita individualmente, sem consulta a qualquer material. A professora dá dicas no decorrer de sua realização, lembrando os alunos de atividades realizadas. Os alunos acabam tumultuando a prova.</p>	<p>Aula 4 (5ª C) – depois do intervalo: Aplicação de prova. A professora escreve na lousa que a prova deve ser respondida a caneta, azul ou preta. Também escreve “Gramática”. A prova é uma folha de sulfite digitada. Trata de artigos – um texto informativo sobre importância e principais objetivos do censo 2000: o texto tem lacunas que devem ser preenchidas, segundo o enunciado, com artigos definidos (“Leia o texto e complete com artigos definidos”). Outra atividade orienta os alunos a circularem os numerais citados no texto; outra pede para que os alunos copiem do texto um exemplo de cada tipo de numeral (cardinal, ordinal, multiplicativo e fracionário); outra traz a seguinte questão: “a palavra século lembra que número? O que significa?”; outra, pede para os alunos retirarem do texto 2 palavras no feminino singular, 2 no feminino plural, 2 no masculino singular e 2 no masculino plural; e, por fim, uma questão que requer compreensão dos alunos, no sentido de lerem corretamente o que trazem os dados do texto: “Segundo o texto, quem vive mais, a mulher ou o homem brasileiro?”.</p> <p>Durante a prova, os alunos comentam que não entendem, que vão colar, fazem perguntas para a professora, chegando, num certo momento, a tumultuar a prova. A professora se irrita, diz que não vai mais dar dicas, mas continua atendendo os alunos. Os alunos que terminam recebem livrinhos para se ocuparem enquanto os outros terminam. Quanto mais alunos terminam, mais barulhenta fica a sala. Em meio a um barulho ensurdecedor, a</p>

	professora tenta organizar a saída dos alunos para a sala de leitura.
<p>Conteúdo: poesia</p> <p>Tipo de atividade: leitura silenciosa, leitura compartilhada entre alunos, transcrição dos poemas favoritos no caderno.</p> <p>Estratégia: A professora acompanha os alunos enquanto estes leem e copiam os poemas. Algumas vezes, lê para eles.</p>	Aula 5: Na sala de leitura, os alunos prosseguiram lendo e copiando os poemas que viriam a compor a antologia de textos da turma.
<p>Foco da reunião: orientação da professora Nair a respeito de possibilidades de utilização de um equipamento – a mesa-alfabeto – no trabalho com os alunos. Participam da reunião professores dos ciclos iniciais e finais do ensino fundamental.</p>	<p>PEA (Programa Especial de Ação): Reunião de professores</p> <p>A professora orientadora de informática educativa (POIE) comentou que a escola recebera um comunicado orientando os professores a utilizarem a mesa-alfabeto como instrumento de apoio para trabalhar com alunos que apresentassem grandes dificuldades de aprendizagem. Ela disse não concordar com esse procedimento, que colocaria em evidência os alunos com dificuldades, prejudicando, assim, a sua auto-estima. A professora Nair comentou que, quando trabalhava no CEU como orientadora de sala de leitura, a mesa-alfabeto era usada no trabalho com grupos heterogêneos, de maneira que os alunos com mais facilidade ajudassem aqueles que tinham mais dificuldade. Durante a reunião de PEA, a professora Nair demonstrou aos seus colegas algumas possibilidades de utilização da mesa-alfabeto com os alunos. Os professores de 1ª a 4ª série mostraram-se mais entusiasmados. A reunião terminou meia hora antes do previsto, segundo o horário oficial.</p> <p>Momentos depois, a professora Nair declarou-me ter notado grandes mudanças no trabalho coletivo da escola após seu retorno do CEU, atribuindo essa mudança à nova equipe de coordenadoras, que adotavam um estilo de trabalho mais “frouxo” – menos rigor no cumprimento dos horários e menor programação de atividades formativas dirigidas.</p>
<b>3º dia de observação – 04 de outubro de 2007</b>	
<p>Conteúdo: História da escrita</p> <p>Tipo de atividade: leitura oral compartilhada de texto do livro didático: “História da escrita”.</p>	Aula 1 (5ª B): Como os alunos só teriam aula até metade do período, devido à reunião de pais, a frequência foi baixa neste dia. A professora iniciou pedindo para os alunos abrirem o livro na página 40, na qual leriam um texto. Antes de iniciar a leitura, a professora anunciou o tema do

<p>Estratégia: A professora inicia fazendo a leitura do texto. Depois de ler cada parágrafo, a professora pergunta aos alunos se entenderam e o que entenderam. Estes falam de palavras desconhecidas, cujos significados a professora os ajuda a inferir, pelo contexto, pela ativação de conhecimentos gerais e mesmo pela consulta a dicionários. No final, seguindo a mesma estratégia, a professora pede que os próprios alunos façam a leitura oral do texto.</p>	<p>texto, relacionando-o a assuntos que os alunos poderiam consultar no livro didático de História. Tratava-se do texto “História da escrita”. A professora pediu para os alunos ficarem em silêncio e prestarem atenção à pronúncia das palavras, porque estes iriam ler o texto depois. A cada parágrafo lido, a professora pergunta para os alunos se eles entenderam, se não compreenderam alguma palavra. Os alunos falam as palavras que não compreenderam e a professora procura explicar, induzindo os alunos a inferirem o significado das palavras pelo contexto e pela ativação de conhecimentos gerais. Os alunos também consultam seus próprios dicionários e participam contribuindo com informações. A professora faz perguntas aos alunos, eles respondem e ela vai ampliando as respostas, para dar sequência à explicação. Em certo momento, a professora anuncia que os alunos vão passar a fazer a leitura: cada aluno lê um parágrafo e, ao final da leitura de cada parágrafo, faz-se uma pausa para a professora verificar, junto aos alunos, o que eles entenderam. Os alunos vão relatando o que compreenderam e a professora vai confirmando, retificando e complementando o que os alunos dizem.</p>
<p>Conteúdo: poesia</p> <p>Tipo de atividade: leitura compartilhada de livros de poesia e transcrição dos poemas.</p> <p>Estratégia: os alunos se encontravam em diferentes etapas do trabalho de elaboração da antologia poética. Uns liam, outros copiavam, outros já transcreviam os poemas selecionados em folhas de papel reciclado, ilustrando-os, conforme orientação da professora.</p>	<p>Aula 2 (5ª B): Ainda na sala de aula, a professora explica que os alunos continuarão a leitura e transcrição de poemas na sala de leitura. Para aqueles que afirmam já terem selecionado e copiado os poemas preferidos no caderno, a professora anuncia que entregará uma folha de papel especial – um sulfite reciclado, comprado pela professora – para a transcrição definitiva dos poemas, que constituirá a antologia do aluno.</p> <p>Já na sala de leitura, os alunos se organizaram nas mesas redondas, em que os livros de poesia já estavam disponíveis, e retomaram o trabalho de onde haviam parado. Alguns ainda transcreviam poemas em seus cadernos, outros liam, outros, ainda, já se punham a “passar a limpo” e a ilustrar os poemas nas folhas de papel reciclado. A Nair passava pelas mesas, lia poemas indicados pelos alunos e verificava se estes não esqueciam de registrar as referências – nome do autor e título do poema.</p>
<p>Conteúdo: Leitura do texto “A fábula da cidade”</p> <p>Tipo de atividade: leitura oral compartilhada – cada aluno lê um parágrafo.</p>	<p>Aula 3 (6ª A): Esta aula é bastante conturbada, apesar de terem faltado muitos alunos (devido à reunião que ocorrerá logo depois da aula e que os dispensará para casa mais cedo). Depois de fazer a chamada, a professora propõe que os alunos abram o livro numa determinada página e anuncia que vistarará os cadernos. Depois de algumas justificativas bastante frágeis que alguns alunos apresentam por não terem trazido seus cadernos ou por não terem feito</p>



<p>Estratégia: depois da leitura de cada aluno, a professora relê o trecho lido e pergunta para a turma se compreenderam, se acharam alguma palavra mais difícil de entender. À medida que induz os alunos a inferirem o significado das palavras desconhecidas pelo contexto no qual apareceram, a professora vai fazendo paráfrases das partes lidas, articulando-as, procurando se certificar de que os alunos estão compreendendo o texto.</p>	<p>a lição, a Nair parece desistir de olhar os cadernos e propõe a releitura compartilhada de um texto do livro didático. Como preparação para a leitura, ela lembra os alunos de que já leu esse texto para a turma, sintetiza em poucas palavras o tema tratado e anuncia que os alunos farão a leitura, um por vez, seguindo a ordem das fileiras. Cada aluno lê um parágrafo, ao final do qual a Nair relê o parágrafo lido e pergunta se os alunos compreenderam. Quando estes apresentam dúvidas, normalmente sobre o significado de alguma palavra, a Nair induz a turma a refletir sobre o contexto no qual a palavra apareceu, para que consigam inferir o seu sentido. Alguns alunos consultam dicionários. O texto é intitulado “A fábula da cidade” e trata da falta de cordialidade das pessoas que vivem no ambiente urbano.</p>
	<p>Reunião de conselho. Este tipo de reunião consiste na apresentação dos resultados da avaliação que os professores fazem acerca dos alunos ao final de cada bimestre letivo. Participam dela os professores e a coordenadora. Os professores não participam de discussões referentes a turmas para as quais não lecionam. A coordenadora consulta fichas nas quais estão registrados os conceitos que os professores atribuíram para cada aluno, em cada disciplina. Os conceitos são: NS (não satisfatório), S (satisfatório) e P (plenamente satisfatório). Os professores acompanham pelos seus diários de classe. A coordenadora cita os nomes dos alunos que têm muitos conceitos NS e os professores fazem comentários sobre eles, normalmente levantando hipóteses e emitindo explicações que justifiquem o desempenho insatisfatório dos alunos mencionados. Entre as justificativas mais comuns, comenta-se que os alunos não têm interesse, ou não fazem as atividades, ou apresentam dificuldade de aproveitamento, ou faltam muito ou até que têm problemas familiares. Eventualmente algum aluno é elogiado. A coordenadora diz, meio sistematicamente: “Fulano tudo bem”, “Ciclano tudo bem”, “Beltrano só em português e matemática”. Os alunos que têm muitas faltas recebem comentários mais demorados e aventam-se possibilidades de intervenção junto à família, normalmente, uma conversa. Quanto a uma turma que teve uma queda mais acentuada no aproveitamento (considerado em termos de número de conceitos não satisfatórios), houve comentários dos professores, especialmente de uma delas, referentes à falta de apoio da escola no sentido de lidar com a disciplina, a definição de limites junto aos alunos e o uso de pressão e de avaliação que alguns professores fazem para controlar os alunos, em função da ausência de uma sistemática na escola que respalde uma ação mais eficaz dos professores. A</p>

	<p>coordenadora justificou-se dizendo que vinha tendo problemas com seu horário e essa discussão encerrou-se aí. Em seguida, os professores começaram a tratar dos preparativos para a semana das crianças e ficaram todo o final da reunião discutindo sobre lembranças, cronograma, atividades, lanches especiais, finalizando, rigorosamente, às 15h (horário limite em função do qual, algumas vezes, a coordenadora “apressou” os professores dizendo que, se se estendessem muito, “não daria tempo”, pois os alunos teriam aula a partir daquele horário na sala em que nos encontrávamos).</p>
<b>4º dia de observação – 09 de outubro de 2007</b>	
	<p>As três primeiras aulas seriam, respectivamente, na 6ª B, na 6ª A e na 5ª D, mas neste dia a frequência foi muito baixa devido à reunião de pais que aconteceria após o horário do intervalo. Assim, os poucos alunos que compareceram tiveram uma atividade diferenciada: foram todos à sala de leitura, onde a orientadora organizou, nas palavras da Nair, uma mini-feira de livros infantis e juvenis. Eles estavam à venda, por preços bastante acessíveis (livros por 1 ou 2 reais, coleções por 6 ou 10 reais). Os representantes das editoras disponibilizam os livros para a Gláucia organizar a mini-feira, e uma parte do dinheiro arrecadado fica para a escola.</p> <p>A cada horário, íamos até a sala de aula, buscávamos os alunos e nos dirigíamos para a sala de leitura, onde os alunos olhavam os livros expostos nas mesas e nas prateleiras, ou pegavam outros do acervo da própria sala de leitura e ficavam lendo e/ou brincando. Ouvi muitos perguntarem quanto custavam os livros, mas não presenciei nenhum aluno comprar livro (talvez não soubessem que haveria uma feirinha justo naquele dia).</p> <p>Na sala de leitura, a feirinha de livros fez sucesso, os alunos pareciam gostar e liam por iniciativa própria, algumas vezes contando com a apreciação e incentivo da professora Nair, que fazia sugestões de vez em quando.</p>
	<p>Reunião de pais. Cada turma tem um professor coordenador, responsável por conduzir a reunião. Eles se dirigem para as salas, depois de serem orientados, pela coordenadora, que lhes entregou as fichas com os registros dos alunos e a pauta da reunião. Eu acompanhei a reunião na 5ª C.</p> <p>Após cumprimentar as mães, a Nair as lembra de que não tinha sido possível agendar a prometida reunião entre pais de alunos da 5ª C e todos os seus professores para discutir os problemas da turma. Pondera que os alunos melhoraram seu rendimento, mas que ainda precisam melhorar muito a disciplina, que inviabiliza um trabalho melhor.</p>

	<p>Em seguida, ela passa vários recados, seguindo os pontos da pauta: fala da necessidade de os alunos levarem os materiais básicos para a aula, de alunos que contrariam as regras ao levarem balas e chicletes, que também acabam atrapalhando, de problemas relacionados ao recebimento dos uniformes, da prova São Paulo e da prova Brasil (que os alunos das quintas séries não farão, embora estejam sendo avisados das datas), das orientações que precisam ser dadas às crianças em relação ao trajeto entre casa e escola (ocorrências de brigas, assaltos etc.), da excursão que será feita ao teatro... após passar os recados, a professora entrega as fichas dos alunos para as mães, que começam a falar bastante. Uma mãe se queixa de que o filho tem muitas aulas vagas. A professora explica que há professores de licença por problemas de saúde e a escola conta com apenas um professor substituto (eventual).</p> <p>Embora as reuniões com os pais sejam feitas a cada bimestre, os conceitos só são registrados nas fichas nos espaços correspondentes ao 2º e 4º bimestres (final de semestres). Alguns pais estranham a ausência de notas, pois é nelas que eles se baseiam para concluir como os filhos se saíram. A professora explica que as notas só são registradas no final de cada semestre, mas, na coluna correspondente ao 3º bimestre, há um X marcado nas disciplinas em que o aluno não se saiu bem.</p> <p>Quando a reunião “termina”, no sentido de todos os recados já terem sido transmitidos e a maioria dos pais se retirado, algumas mães se aproximam da professora para pedir informações mais particularizadas de seus filhos. Também chegam mães atrasadas – algumas comparecem a mais de uma reunião porque têm filhos em turmas diferentes – e pedem informações à professora.</p> <p>Enquanto a Nair atendia algumas mães, um aluno de outra turma entrou e teve uma conversa muito interessante com ele. Ele comentou a relação dos alunos com os professores e avaliou o modo como trabalham e se comportam professores e alunos.</p> <p>Neste dia, os professores foram dispensados da reunião de PEA.</p>
<b>5º dia de observação – 30 de outubro de 2007</b>	
<p>Conteúdo: Interpretação/compreensão de textos, ortografia, acentuação, pontuação...</p> <p>Tipo de atividade: Questões de múltipla escolha. Textos-base seguidos de uma ou mais questões.</p>	<p>Aula 1 (6ª B): A professora avisou que passaria, no dia seguinte, um simulado preparatório para a Prova São Paulo, de modo que os alunos se familiarizassem com o tipo de questões. Em função disso, passou à correção de atividades da aula anterior, que eram questões de múltipla escolha no mesmo formato e estilo das questões da Prova São Paulo. A correção ocorreu oralmente. Os alunos liam os textos, as questões e suas respostas. A professora comentava as respostas e orientava os alunos, que participavam</p>

<p>Estratégia: Correção oral de atividades passadas na aula anterior. Os alunos leem as questões e, na maioria das vezes, respondem oralmente no momento mesmo da correção, contando com a orientação da professora.</p>	<p>ativamente, num clima muito descontraído.</p>
<p>Conteúdo: Leitura</p> <p>Tipo de atividade: leitura livre (livros, gibis e revistas).</p> <p>Estratégia: A professora trouxe uma caixa para a sala, na qual estava o material para leitura. Os alunos escolhiam livremente e alguns eram orientados pela professora, que fazia sugestões conforme as suas preferências.</p>	<p>Aula 2 (6ª A): Nesta aula, de acordo com o cronograma, os alunos deveriam ir à sala de leitura, mas a professora orientadora estava de licença. Assim, a Nair pediu o auxílio de alguns alunos e avisou que iria buscar a caixa azul, já conhecida dos alunos: tratava-se de uma caixa montada pela Nair para levar livros à sala de aula. Nesta caixa havia livros da escola e também livros e revistas comprados pela própria professora. Os alunos tinham liberdade para escolher os livros e revistas que mais lhes chamavam a atenção. Para aqueles que demonstravam dúvida, a professora fazia sugestões, perguntava-lhes do que gostavam – temas, gêneros – e procurava na caixa algo que pudesse lhes interessar. Quanto às estratégias, alguns alunos liam sozinhos, outros em pequenos grupos, mas havia também muito barulho e vários alunos apenas conversando. Houve sorteio de alguns brindes, num clima muito amistoso e informal, e isso talvez tenha contribuído para aumentar o barulho.</p>
<p>Conteúdo: Texto dialogado – narrativa.</p> <p>Tipo de atividade: Leitura oral dramatizada.</p> <p>Estratégia: Cada grupo de três alunos dirigia-se à frente da sala e lia o texto, alternando os alunos conforme se alternavam as falas dos personagens. No final, a professora convidava os colegas a emitirem suas opiniões sobre o desempenho do grupo que terminava de se apresentar, depois comparava o parecer da turma ao seu próprio parecer e decidia o conceito que cada aluno merecia pela leitura realizada.</p>	<p>Aula 3 (5ª D): Depois de solicitar a três alunos que fossem buscar a caixa de livros na outra sala, a professora indicou um texto no livro didático (“No botequim”), que representava uma cena com diálogo entre personagens. A atividade consistia na leitura dramatizada desse texto. Os alunos iam à frente da sala e cada um lia as falas de um personagem. No final, a professora convidava a turma a participar do processo de avaliação dos colegas: pedia que eles fizessem comentários sobre o desempenho de cada um dos colegas que tinham feito a leitura oral dramatizada, justificando o conceito que lhes atribuíam. Depois do parecer da turma, a professora dava seu próprio parecer, concordando ou discordando, e registrando o resultado de sua avaliação no diário. Os alunos avaliavam e sabiam que estavam sendo avaliados. No decorrer desta aula, três grupos (de três integrantes cada um) fizeram a leitura oral do texto. Foi uma aula bastante conturbada, porque a professora solicitou a participação dos alunos, mas estes atrapalhavam a leitura dos colegas e faziam muito barulho na hora de apresentar suas opiniões, falando muito alto e todos praticamente ao mesmo tempo.</p>

<p>Conteúdo: Leitura</p> <p>Tipo de atividade: leitura livre (livros, gibis e revistas).</p> <p>Estratégia: A professora trouxe uma caixa para a sala, na qual estava o material para leitura. Os alunos escolhiam livremente e alguns eram orientados pela professora, que fazia sugestões conforme as suas preferências.</p>	<p>Aula 4 (5ª C): Nesta aula a professora Nair utilizou novamente a caixa de livros, devido à licença da professora orientadora da sala de leitura (POSL). Usou procedimentos semelhantes aos adotados na outra turma: pegava livros ou revistas, falava se era poesia, adivinhação, ou outro gênero, perguntava quem queria e os interessados iam buscar o livro ou revista. Nesta aula, houve grande tumulto porque duas alunas queriam avisar os colegas sobre os preparativos para uma festa surpresa que fariam para uma funcionária da escola, mas não conseguiam e precisaram da intervenção da professora. Os alunos saíram uma aula mais cedo porque a Nair tinha adiantado aula.</p>
	<p><b>Reunião de PEA.</b> Presentes à reunião sete professores, a coordenadora e eu. O assunto é a Prova São Paulo. Os professores discutem a elaboração de uma prova que funcione como simulado para treinar os alunos, especialmente quanto ao preenchimento do gabarito, com o qual não estão acostumados.</p> <p>Em seguida, a coordenadora pediu a Nair que lesse em voz alta um relatório elaborado por comissão de supervisoras que acompanharam uma reunião de PEA ocorrida na escola, na qual discutiram os critérios para promoção de alunos das quartas séries e intervenções necessárias para fazê-los progredir.</p> <p>Ao ouvir o conteúdo do relatório, os professores relataram que suas sugestões e comentários não foram registrados. A previsão de 20% de reprovação nas quartas séries não agradou às supervisoras, que solicitaram intervenções para reverter o quadro. Os professores lembraram que a escola não conta com nenhum tipo de sala especial para desenvolvimento de projetos – como SAP, SAPNE ou PIC – e que o próprio diretor “queria esse tipo de sala na escola”. Uma professora do ciclo I lembrou que ninguém gostaria de assumir uma sala formada apenas por alunos com dificuldades. As opiniões divergiram. Um professor de matemática declarou que tais salas não funcionam (servindo apenas para segregar ainda mais uma parcela dos alunos), a professora Nair considerou a possibilidade de ser realizado um bom trabalho, a depender das condições de implementação do projeto.</p> <p>No decorrer da reunião, minha participação ficou um pouco mais efetiva após explicar, ainda que superficialmente, o motivo de minha presença ali.</p>

## APÊNDICES – APRESENTAÇÃO EM CD

---

