

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LEITURA

SALETE FLÔRES CASTANHEIRA

Brasília

2014

SALETE FLÔRES CASTANHEIRA

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ENSINO DA LEITURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.
Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Mediação Pedagógica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Brasília

2014

SALETE FLÔRES CASTANHEIRA

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LEITURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação pela Banca Examinadora composta pelos membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (Presidente)
Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dra. Iria Brzezinski
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Prof.^a Dra. Maria Abádia da Silva
Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas
Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dra. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Brasília (IFB)

Prof. Dr. Wildson Luiz Pereira dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, 05 de dezembro de 2014

Dedico à minha mãe Dalva Flôres Castanheira, ao meu pai, Antônio Castanheira dos Santos (*in memoriam*), e à minha irmã, Cecília Flôres Castanheira.

AGRADECIMENTOS

À Nossa Senhora.

À minha orientadora Stella Maris Bortoni-Ricardo.

À professora Maria Abádia da Silva.

À Banca Examinadora.

Às estagiárias e professoras colaboradoras.

Aos alunos envolvidos na pesquisa.

À equipe gestora da escola campo de pesquisa.

Ao *Espírito Santo.*

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade. A amorosidade de que falo o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exige em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de AMAR”.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa analisa o impacto da formação inicial e continuada do docente para o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. O pressuposto que rege as análises é que profissionalidade e profissionalização são essenciais na formação e atuação de professores capazes de realizar com competência sua tarefa: o ensino, especialmente, o ensino da leitura. Aborda a leitura como instrumento fundamental para o aprendizado dos conteúdos do conhecimento ao longo da escolaridade e reflete as bases epistemológica, psicológica e pedagógica da leitura. Discute as perspectivas de decodificação, compreensiva, interativa e discursiva, assumindo que a última integra as demais e veicula avanços para uma perspectiva emancipatória. Confronta as concepções de currículo com a função social da escola básica e o papel do docente no ensino da leitura. Os eixos teóricos que mapeiam a discussão e fortalecem a investigação sobre formação docente identificam e analisam políticas educativas referentes à profissionalidade e à profissionalização e enfatizam problemáticas relacionadas aos cursos de licenciatura em Pedagogia e seus currículos. Com vistas ao escopo da investigação, define o problema: a profissionalidade e a profissionalização podem corroborar o ensino da leitura? A partir da perspectiva da teoria crítica, duas abordagens foram delineadas para a investigação, a etnografia colaborativa, de base sociolinguística, e a pesquisa-ação, apresentando protocolos interacionais como instrumentos de reflexão e análises *na e da* ação intencional dos docentes e estagiárias colaboradoras no ensino da leitura. A pesquisa foi desenvolvida numa escola de ciclos de formação, organizada por fases do desenvolvimento humano: primeiro ciclo, infância (6-8anos de idade); segundo ciclo, pré-adolescentes (9-11 anos) e terceiro ciclo, adolescentes (12-14 anos). A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública da cidade de Goiânia (GO) com nove professoras/pedagogas, do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, e sete estagiárias do sétimo e oitavo período do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O trabalho apresenta resultados sobre formação docente, profissionalidade e profissionalização, e seu empoderamento para o ensino da leitura. Relativiza os resultados para a profissionalidade, sustentando que são decorrentes da coerência metodológica do estágio supervisionado como pesquisa, que primou pela interdisciplinaridade e pela verticalização do currículo. Quanto à profissionalização, as conclusões remetem a imensos desafios vivenciados, sendo um deles o isolamento do professor no seu “*quefazer*”. Não lhe é assegurado tempo nem espaço para grupos de pesquisa ou mesmo para diálogo com os seus pares. A qualidade de ensino caminha junto com condições de trabalho, plano de carreira, salário justo, dignidade. Formar professores também significa lutar por direitos básicos de trabalho e de valorização profissional. Assim, pesquisa e formação docente poderão ser as boas novas para a qualidade do ensino e da leitura, o “*inédito-viável*”, necessário e urgente!

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Profissionalidade e Profissionalização, Leitura.

ABSTRACT

This research focuses the impact of initial and continuing teachers' training for teaching reading in the first years of elementary education. The assumption underlying the analyses is that professionalism and professionalization are essential in forming teachers capable of carrying out their task: the teaching, especially the teaching of reading. It approaches the reading ability as a fundamental instrument for the acquisition of school subjects throughout the school years. It also reflects the psychological and pedagogic epistemological bases of reading and comments on its decodification, comprehension, interaction and discursive perspectives, assuming that this last one includes the others and furthers the process towards an emancipatory approach to education. It juxtaposes the conceptions of curriculum and the social function of basic school and the teacher's role in teaching reading. The theoretical axes that map the discussion and strengthen the research about teachers' formation identify and analyze educational politics concerning professionalism and professionalization and emphasize problems related to the curricula of the undergraduate Course of Education. As concerns the research scope, it defines the problem: professionalism and professionalization can corroborate the teaching of reading? From the perspective of the Critical Theory, two approaches were advanced, the Collaborative Ethnography sociolinguistically based and the Action Research. Interactional protocols were used as instruments of reflection and analysis of (and in) the intentional action of the teachers and collaborative trainees in the teaching of reading. The research was carried out in a school of cycles (i.e organized on the basis of the phases of human development : childhood (ages 6-8); pre-adolescence (ages 9-11) and adolescenciae (ages 12-14). The present research dealt with the first two cycles in a public school of Goiânia - GO with nine teachers graduated in Education and involved seven trainees from the 7th and 8th semesters of the Course of Education in the Pontifical Catholic University of Goiás. The work presents results about teachers' formation, professionalism and professionalization, and their empowerment for the teaching of reading. The results concerning professionalism are viewed as consequence of the methodological supervised training as a research, marked by interdisciplinarity and curriculum verticalization. As for professionalization, the conclusions point to immense challenges that are faced by the teachers, such as the isolation of the teachers in their "que-fazer"(what to do). They are not given time neither space for research groups not even for the dialogue with their peers. Education quality goes side by side with work conditions, plan of career, fair wages, dignity. To form teachers also means to fight for basic work rights and professional valorization. Therefore research and teachers training can become the good news for education quality, especially in the teaching of reading _ the novel and feasible fact, which is necessary and urgent.

Keywords: Teachers formation, Professionalism and Professionalization, Reading.

RESUMEN

La investigación analiza el impacto de la formación inicial y continuada del docente para la enseñanza de la lectura en los años iniciales de la enseñanza fundamental de la educación básica. El presupuesto que rige los análisis es que en la formación de profesores, profesionalidad y profesionalización son esenciales en la formación y actuación de profesionales capaces de realizar con competencia su tarea: la enseñanza, especialmente, la enseñanza de la lectura. Aborda la lectura como instrumento fundamental para el aprendizaje de los contenidos del conocimiento a lo largo de la escolaridad. Refleja las bases epistemológica, psicológica y pedagógica de la lectura. Discute las perspectivas de decodificación, comprensiva, interactiva y discursiva, comprendiendo que la última integra las demás y es vehículo de avances para una perspectiva emancipatoria. Confronta las concepciones de currícula con la función social de la escuela básica y el papel del docente en la enseñanza de la lectura. Los ejes teóricos que mapean la discusión y fortalecen la investigación sobre formación docente identifican y analizan políticas educativas referentes a la profesionalidad y profesionalización y enfatizan problemáticas relacionadas a los cursos de licenciatura en Pedagogía y sus currículas. Con vistas al objeto de la investigación, se define el problema: ¿la profesionalidad y la profesionalización pueden corroborar la enseñanza de la lectura? A partir de la perspectiva de la teoría crítica, dos abordajes fueron delineados para la investigación, la etnografía colaborativa, de base sociolingüística, y la investigación-acción. Presentando protocolos de interacción como instrumentos de reflexión y análisis en y de la acción intencional de los docentes y practicantes colaboradores en la enseñanza de la lectura. La investigación fue desarrollada en una escuela de ciclos de formación de la red pública de la ciudad de Goiânia (GO), con nueve profesoras/pedagogas de primer y segundo ciclo de enseñanza fundamental e involucró siete pasantes de séptimo y octavo período de la carrera de Pedagogía de la Pontificia Universidade Católica de Goiás. El trabajo presenta resultados sobre formación docente, profesionalidad y profesionalización, y el empoderamiento de estos para la enseñanza de la lectura. Relativiza los resultados para la profesionalidad, sosteniendo que su origen en la coherencia metodológica de las prácticas supervisadas como parte de la investigación, primando en estas la interdisciplinariedad y verticalidad de la currícula. En cuanto a la profesionalización, las conclusiones remiten los inmensos desafíos vivenciados, siendo uno de ellos el aislamiento del profesor en su “quererhacer”. No le es asegurado tiempo ni espacio para grupos de investigación o incluso para diálogo con sus pares. La calidad de la enseñanza camina junto con condiciones de trabajo, plan de carrera, salario justo, dignidad. Formar profesores también significa luchar por derechos básicos de trabajo y de valorización profesional ¡así, investigación y formación docente podrán ser las buenas nuevas para la calidad de la enseñanza y de la lectura, lo “inédito-viable”, necesario y urgente!

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Profesionalidad y profesionalización, Lectura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Metáfora do andaime	36
Figura 2 - Os processos de andaimes na zona de desenvolvimento proximal.....	37
Figura 3 - Recapitular os conhecimentos sobre as camadas da atmosfera.	187
Figura 4 - Texto impresso colocado no quadro para facilitar a leitura.....	201
Figura 5 - Foto do banner fixado no quadro para leitura dos alunos.....	218
Figura 6 - Detalhe do texto.....	218
Figura 7 - Fac simile do texto "Feias, sujas e imbatíveis"	219
Figura 8 - Texto utilizado na aula do Protocolo (5)	246
Figura 9 - Texto afixado no quadro para a aula do Protocolo (6)	263
Quadro 1 - Quantitativo de alunos distribuídos por turnos, ciclos e idades.	156
Quadro 2 - Quadro de resultados das asserções postuladas pela estagiária no projeto do estágio III.....	241

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Ande	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASC	Aspecto Sócio-Científico
CEB	Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional da Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FTMCN	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais
IES	Instituição de Ensino Superior
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Letramento Científico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEF	Letramento no Ensino Fundamental
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não-Governamental
PB	Prova Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Sociolinguística Educacional
SI	Sociolinguística Interacional
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUPEFEM	Superintendência do Ensino Fundamental e Médio
TM	Tesouro Municipal
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. NASCIMENTO DA PESQUISA	16
2. OBJETO DA INVESTIGAÇÃO.....	17
3. ESTRUTURA DA PESQUISA: PROBLEMA, ABORDAGEM, CONCEITOS	22
3.1. O Problema e as Questões Norteadoras.....	22
3.2. Pesquisa Educacional: Conceitos-Chave.....	24
3.3. Procedimentos Metodológicos e Coleta de Dados	31
3.4. Eixos Teóricos	34
4. ESTRUTURA DO TRABALHO	40
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE: PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALISMO	45
1.1 EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS	45
1.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PROFISSIONALIDADE	51
1.2.1 Formação Básica x Formação Específica.....	55
1.2.2 Indefinições quanto às terminologias das disciplinas e suas finalidades.....	56
1.2.3 Insuficiência de Carga Horária para Cumprir as Finalidades das Disciplinas	57
1.2.4 A Legislação Educacional e as Finalidades dos Estágios Curriculares	60
1.2.5 Concepção de Currículo Inerente às Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia.....	63
1.2.6 Atitude Interdisciplinar na Prática Docente do Ensino Superior	64
1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALISMO	65
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA: INTERLOCUÇÕES COM OUTRAS METODOLOGIAS QUALITATIVAS	69
2.1 PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	69

2.2. PESQUISA ETNOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UM ENCONTRO COM A FILOSOFIA FREIRIANA: A PRÁXIS PEDAGÓGICA SOB O ENFOQUE EMANCIPATÓRIO.....	74
2.2.1 A Favor da Etnografia de Base Sociolinguística.....	74
2.2.2 Paulo Freire, a Pedagogia do Oprimido e a Formação de Professores.....	78

CAPÍTULO 3 - CURRÍCULO, LEITURA E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

BÁSICA	89
3.1 PAPEL SOCIAL DA ESCOLA	89
3.2 CURRÍCULO	93
3.3 LEITURA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	95

CAPÍTULO 4 - LEITURA.....100

4.1. REVISÃO DOS MODELOS DE LEITURA	101
4.2. BASES EPISTEMOLÓGICAS E PSICOLÓGICAS DA LEITURA.....	108
4.2.1 Estratégias de Leitura	112
4.2.1.1 Inferências	115
4.2.1.2 Predição	115
4.2.1.3 Checagem de hipótese	116
4.2.1.4 O movimento natural dos olhos de ir e vir sobre o texto	117
4.2.1.5 Metacognição	118
4.3. AMBIENTE INTERACIONAL FAVORÁVEL AO ENSINO DA LEITURA ...	120
4.4. PLANEJAMENTO DE UMA AULA DE LEITURA	123
4.4.1 Preparando para a Leitura.....	125
4.4.2 Momento da Leitura	126
4.4.2.1 Leitura silenciosa.....	126
4.4.2.2 Leitura simultânea	126
4.4.2.3 Leitura compartilhada	127
4.4.3 Após a Leitura	128

CAPÍTULO 5 - A PESQUISA.....131

5.1 CONTEXTO GERAL DA PESQUISA	131
5.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	133
5.2.1 A Etnografia	133

5.2.2	Pesquisa-ação	135
5.2.3	Procedimentos	137
5.2.3.1	Coleta de dados	137
5.2.3.2	Pesquisa exploratória.....	138
5.2.3.3	Observação participante	139
5.2.3.4	Material documental.....	140
5.2.3.5	Diário de bordo.....	141
5.2.3.6	Recursos áudios-visuais e fotografias	142
5.2.3.7	Triangulação cruzada	142
5.2.3.8	Protocolos interacionais	143
5.2.3.9	Entrevistas e curso de formação continuada	144
5.3	OBJETIVOS.....	148
5.3.1	Objetivo Geral	148
5.3.2	Objetivos Específicos	148
5.4	ANÁLISE DOS DADOS	150
5.5	IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES E COLABORAÇÃO	150
5.5.1	Professoras.....	151
5.5.2	Estagiárias	153

CAPÍTULO 6 - SERÁ A LEITURA OBJETO DE CONHECIMENTO E INSTRUMENTO PARA A REALIZAÇÃO DE NOVAS APRENDIZAGENS?155

6.1	REGISTRO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO PEDAGÓGICO	156
6.1.1	A Escola	156
6.1.1.1	Estrutura física.....	157
6.1.1.2	O espaço escolar.....	158
6.1.1.3	As salas de aula	160
6.1.1.4	Sala de leitura	165
6.1.1.5	Cantinho da leitura	166
6.1.1.6	Projetos didáticos desenvolvidos pela escola.....	167
6.1.1.7	Gestão e organização da escola.....	170
6.2	REGISTRO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM.....	174
6.2.1	Protocolo (1) – O Ensino da Leitura numa Concepção Reducionista.....	175

6.2.2 Protocolo (2) – A Leitura como Objeto de Conhecimento	182
CAPÍTULO 7 - PROFISSIONALIZAÇÃO E O ENSINO DA LEITURA.....	193
7.1 O CURSO.....	193
7.2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	194
7.3 PLANEJAMENTO DO ENSINO DA LEITURA	195
7.3.1 Plano de Aula (1).....	195
7.4 PROTOCOLO (3) - FORMAÇÃO CONTINUADA.....	201
CAPÍTULO 8 - PROFISSIONALIDADE E O ENSINO DA LEITURA.....	213
8.1 PLANOS DE AULA DO PROTOCOLO (4) - ESTÁGIO SUPERVISIONADO..	214
8.1.1 Plano de Aula do Protocolo (4)	214
8.1.2 Protocolo (4) - Estágio Supervisionado.....	217
8.2 PLANO DE AULA DO PROTOCOLO (5) - ESTÁGIO SUPERVISIONADO....	243
8.2.1 Plano de Aula do Protocolo (5)	243
8.2.2 Protocolo (5) – Estágio Supervisionado.....	245
8.3 PLANO DE AULA DO PROTOCOLO (6) - ESTÁGIO SUPERVISIONADO....	260
8.3.1 Plano de Aula do Protocolo (6)	260
8.3.2 Protocolo (6) – Estágio Supervisionado.....	263
8.4 A ASSERÇÃO GERAL PARA A PROFISSIONALIDADE PODE SER CONFIRMADA?.....	278
8.5 AS SUBASSERÇÕES PARA A PROFISSIONALIDADE PODEM SER CONFIRMADAS?	291
TECENDO SÍNTESES E CONCLUSÕES	294
REFERÊNCIAS	314
APÊNDICE A	327

INTRODUÇÃO

1. NASCIMENTO DA PESQUISA

Formada em Pedagogia em 1981, pela Universidade Federal de Goiás, ingressei na primeira turma do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Alfabetização oferecido por essa instituição. Embora já atuasse como alfabetizadora e como professora do ensino médio desde 1978, com curso de Magistério, esse seria o meu primeiro estudo sobre a alfabetização numa perspectiva teórica e científica.

Concursada e admitida, em 1988, como docente pela Universidade Católica de Goiás, hoje, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), lotada na unidade acadêmico-administrativa de Educação¹, no Curso de Pedagogia, iniciei lecionando as disciplinas Alfabetização I, II, III, além dos estágios supervisionados para os anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, continuo atuando como supervisora dos estágios, orientadora de monografias e professora da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais. Na verdade, a década de 1980 marcou minha carreira profissional, não só pela conclusão do curso de especialização e por meu ingresso como docente no nível superior, mas pelas primeiras experiências atuando como docente na formação continuada de professores, ao assumir a Divisão de Currículo da Superintendência do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Goiás – SUPEFEM. A alfabetização passava por um momento histórico de transição dos tradicionais métodos para a proposta pedagógica do Construtivismo e minha especialização vinha ao encontro das expectativas dos alfabetizadores. Iniciava, então, uma trajetória intensiva de cursos na formação continuada de professores alfabetizadores, atendendo inúmeros municípios dos Estados de Goiás e Tocantins. Esses cursos foram ampliados progressivamente e passaram a atender outras áreas, o que ocorre ainda hoje, mesmo após meu desligamento como membro da SUPEFEM.

Em 2007, concluí o Mestrado em Educação, realizado pela Universidade da Brasília (UnB), com a dissertação: *Estudo etnográfico das contribuições da sociolinguística à introdução ao letramento científico no início da escolarização*, tendo como orientadora a Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo. Foi nesse curso que tive a primeira experiência efetiva como

¹ A partir de 2014/2 Escola de Formação de Professores e Humanidades em função do novo modelo de organização acadêmica e administrativa implantando pela PUC Goiás.

pesquisadora, integrando-me a projetos apoiados pelo CNPq, voltados para a área de Leitura, Letramento e Sociolinguística Educacional, como o Projeto LEF – Letramento no Ensino Fundamental - (485560/2006-2) e Projeto Leitura e Mediação Pedagógica – (474631/2008-7), ambos coordenados pela professora Stella Maris Bortoni-Ricardo e com minha atuação como coordenadora local em Goiânia, Aparecida de Goiânia e Senador Canedo, todos os municípios do Estado de Goiás. Os resultados desses projetos foram publicados².

As pesquisas do Mestrado provocaram inquietações sobre a formação inicial e continuada do docente para o ensino da leitura. À medida que compreendia a leitura como instrumento fundamental para o aprendizado dos conteúdos do conhecimento ao longo da escolaridade, observava que na minha trajetória como formadora havia raríssimos registros de cursos, de ações direcionadas para o ensino da leitura numa reflexão mais crítica. Encontrava, na pesquisa, meios para construir respostas às dificuldades dos professores com o ensino e dos alunos com a aprendizagem da leitura. Uma reconfiguração dessas ações levou-me ao foco da pesquisa: identificar o quanto a formação inicial e continuada poderia ser decisiva na produção de resultados qualitativos no ensino da leitura.

2. OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

A educação, como direito humano fundamental, inalienável de todos os seres humanos, apresenta-se como um processo diacrônico, por ser histórico, e sincrônico, por inserir-se na agenda de inúmeros movimentos e documentos destinados à legitimação desse direito. Está expresso na Declaração Universal de Direitos Humanos, no artigo 26: “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...]” (ONU, 1948) A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, também tratou da temática:

A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos (ONU, 1993).

No Brasil, o direito à educação ganhou novas perspectivas com a Constituição Federal de 1988, que conferiu legitimidade para o Estatuto da Criança e do Adolescente³ (BRASIL, 1990) e estabeleceu a exigência da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

² Ver publicações em: www.stellabortoni.com.br

³ Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

Nacional (BRASIL, 1996). A Constituição Brasileira de 1988 estabelece que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, ao tratar “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, ratifica o texto constitucional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Neste tripé legal, base do pleno desenvolvimento do educando, de seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho, situa-se a finalidade da educação brasileira. Para cumprir essa finalidade, a Lei nº 9.394/1996 insere a ideia de etapas sequenciais. Conforme seu artigo 21, a educação escolar compõe-se de dois níveis: I - Educação Básica, formada por três etapas educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II - educação superior (BRASIL, 1996).

Compreendemos que o alcance dessa finalidade demanda políticas educacionais e ações de Estado que ensejem, entre outros fatores, a formação de profissionais para a educação.

Resultados de pesquisas realizadas por órgãos governamentais demonstram que, mesmo que os alunos consigam vencer todas as etapas da educação básica, não lhes é assegurado nem mesmo o objetivo do ensino fundamental, estabelecido na Lei nº 9.394/1996, no artigo 32, inciso I: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, e normatizado pelas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCN):

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos (MEC, 2010).

As estatísticas no Brasil têm revelado, com frequência, resultados negativos sobre a escolarização. Conforme aponta o Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) (2011-2012), apenas 35% das pessoas com ensino médio completo podem ser consideradas plenamente alfabetizadas e 38% dos brasileiros com formação superior têm nível insuficiente em leitura e

escrita. O relatório do Inaf (2011-2012) conclui que o Brasil não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio dessas habilidades, que são hoje condição imprescindível para a inserção plena da pessoa na sociedade letrada. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2012).

De acordo com dados do 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o Brasil é o oitavo país do mundo com maior taxa de analfabetismo entre adultos (UNESCO, 2014). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2013, existem 13,2 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais analfabetos. Esses indicadores mostram a herança de produção de analfabetos, gerada pelo sistema educacional brasileiro (IBGE, 2014).

As DCN da educação básica, no artigo supracitado, indicam que o ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo é o ensino fundamental, mais especificamente nos anos iniciais. O processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se em conjunto com os conteúdos escolares, com metodologias e recursos, e uma das habilidades que suscita todo este processo é a leitura. Como afirma Anaya (1995 *apud* RODRIGUEZ, 2004, p. 1), “a criança necessita aprender a ler porque tem que saber ler para aprender”⁴. Endossando essa ideia, Sánchez (1988 *apud* RODRIGUEZ, 2004, p. 1) destaca que “se não aprende a ler ou aprende com dificuldades, o escolar provavelmente estará destinado ao fracasso”⁵. A leitura, portanto, é decisiva para o sucesso dos alunos em todos os componentes curriculares.

Esses autores consideram a leitura na educação escolar como um processo contínuo de aprender a ler para apreender os outros conteúdos do conhecimento. Para a estudiosa do tema, Isabel Solé (2009), a leitura alcança um leque de finalidades, podendo preencher um momento de lazer, bem como informar sobre determinados interesses. Para a autora, no contexto escolar, a leitura tanto é um objeto de conhecimento como um instrumento para que ocorram novas aprendizagens.

Como objeto de conhecimento, deve ser prioridade do ensino fundamental, o que exige tratamento mais amplo, pois os alunos aprendem progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem. Como instrumento para adquirir novos conhecimentos, deve ser tratada na escola como arquivicompentência, pois por meio dela os alunos terão acesso a novos conteúdos nas diversas áreas que formam o currículo escolar.

⁴ Tradução livre: “El niño necesita aprender a leer porque tiene que saber leer para aprender”.

⁵ Tradução livre: “Si no aprende a leer o aprende con dificultades, el escolar probablemente estará abocado al fracasso”.

Ambas as considerações devem ser levadas em conta no tratamento educativo da leitura.

Bortoni-Ricardo *et al* (2010) definem a leitura como um processo sintetizador, ou seja, os conteúdos do conhecimento são construídos em diálogo com as várias disciplinas que compõem o currículo e para isso o aluno tem que mobilizar conhecimentos prévios, construídos interdisciplinarmente, para dialogar competentemente com o texto. No entender dessas autoras, a leitura é fundamental para o aprendizado dos conteúdos ao longo da escolaridade. Para atingir esse fim, o currículo desempenha papel fundamental. Ressalta-se aqui uma concepção de currículo como práxis⁶, isto é, como meio de efetivar o projeto político-pedagógico na sala de aula, incorporando uma dimensão dinâmica, integradora, entre atores, objetivos, conteúdos e ensino.

A leitura como componente curricular exige decisões políticas que são introduzidas a partir da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)⁷ como, por exemplo, definir ações que assegurem o cumprimento de suas finalidades educacionais, entre elas aquelas que contemplem a formação continuada com foco no ensino da leitura. Em sua obra "Estratégias de Leitura", Solé (2009) considera o ensino de leitura como uma questão de equipe. Argumenta que a coluna dorsal para alcançar resultados no ensino da leitura em sala de aula é voltar-se para o Projeto Curricular Institucional. Ele deve dar consistência, coerência e continuidade aos objetivos que a escola persegue, o que só pode ser alcançado em processo, ao longo das etapas da educação básica, em conformidade com o ensino. Especialmente ao docente dos anos iniciais do ensino fundamental, caberá elaborar propostas metodológicas para a construção de competências de leitura, estratégias de mediação pedagógica para ajudar os alunos a dialogar com os textos e elevar o grau de competência leitora. Aos professores cabe assumir uma postura crítica diante das práticas lineares, pontuais e repetitivas, que reduzem a leitura a atividades de acompanhamento do texto para preencher fichas ou questionários. As atividades de leitura, normalmente escassas de recursos didáticos, devem ser ampliadas a projetos inovadores, contextualizados, interdisciplinares, oportunizando a introdução de textos inéditos, propícios para ler, estudar, replicar, aprender, tarefa que, segundo Bortoni-Ricardo *et al* (2010), poderá alcançar melhores resultados quando os

⁶ "Reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade são fontes de conhecimento reflexivo e criação. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (FREIRE, 2010, p. 106).

⁷ Projeto Pedagógico também recebe outras denominações na escola, tais como: projeto político-pedagógico, projeto pedagógico curricular, projeto curricular institucional, projeto educativo.

docentes tiverem acesso a uma Pedagogia de Leitura⁸.

No conjunto, os autores defendem que a leitura é imprescindível na efetivação da função social da escola básica⁹ e instrumento necessário para que os sujeitos/alunos alcancem autonomia no contexto de uma sociedade letrada.

Nesse sentido, recupera-se a finalidade da escola básica, expressa na Lei nº 9.394/1996, recolocando sua função para além dos ideais neoliberais¹⁰, conforme preconiza o tripé da legislação que a sustenta, mantendo a ideologia do mercado de trabalho numa perspectiva omnilateral¹¹. Paro (1986), ao criticar os valores liberais adotados pela escola pública fundamental, alerta para o discurso ideológico que faz as pessoas acreditarem que sua posição social está relacionada à falta de escolaridade e não às injustiças que são intrínsecas à sociedade capitalista.

Compreendemos que a escola básica, para cumprir a finalidade expressa na legislação, deve formar cidadãos cuja capacidade de ingressar no mercado de trabalho é um direito humano e de cidadania, mantendo-os críticos para não se submeterem às regras desse mercado. Devem ser capazes de participar ativa e politicamente da sociedade. Estamos afirmando que função primordial da escola básica é emancipar¹².

Concordamos com Frigotto e Ciavatta (2003) quando afirmam que:

[...] a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também,

⁸ Uma Pedagogia de Leitura parte da premissa que o ensino da leitura perpassa por todas as etapas da educação básica e todas as disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental. Portanto, todos os professores são responsáveis por essa tarefa que não se restringe aos da disciplina Língua Portuguesa. O aluno para aprender a ler precisa mobilizar conhecimentos prévios, construídos interdisciplinarmente, para dialogar com o texto.

⁹ O papel social da escola será analisado à luz das teorias educacionais no Capítulo 3.

¹⁰ O Neoliberalismo é compreendido como uma nova versão do liberalismo burguês. Neste trabalho, está sendo usado para designar as políticas de governo que subordinam a educação às regras do mercado, esvaziando sua função social e política.

¹¹ Omni ou onilateralidade - expressão do pensamento marxista que reflete a relação entre homem, sociedade e trabalho. "Dessa condição do trabalho alienado - no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de auto manifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem - decorre uma situação de 'imoralidade, monstrosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas', pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis aí o homem unilateral" [...] (MANACORDA, 2007, p. 42).

¹² Há diversos significados para o termo historicamente construído. Para Habermas (1983), emancipar significa formar sujeitos capazes de *argumentar*, perceber a ideologia coerciva nos discursos impregnados, nos enunciados, nos conteúdos, para que possam construir seu próprio discurso, usando de suas próprias palavras, livres. Em Freire (2010), emancipação ganha o significado de *humanização, de libertação*, uma vez que o autor acredita que somos livres de intervenção e que temos vocação para superar limitações, romper com dogmas e movimentar a História. Aqui, emancipatório está sendo empregado em ambos os sentidos.

para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 102).

Como a escola pode prestar tal contribuição se seus egressos não dominam o principal instrumento de inserção nas sociedades letradas: a leitura? As aulas de leitura devem ser planejadas para garantir a aprendizagem dos conteúdos científicos e culturais, de valores e atitudes envolvendo a multiplicidade de linguagens voltadas para a emancipação dos sujeitos. Devem compreender, também, que as perspectivas compreensiva, interativa e discursiva da leitura se integram e se complementam, a fim de ajudar os alunos a ultrapassarem a literalidade dos textos, tornando-os competentes para se posicionarem frente às ideologias.

O trabalho pedagógico, nessa perspectiva, não se presta à reprodução mecânica da imposição cultural e das ideologias hegemônicas impregnadas nos conteúdos escolares, mas possibilita aos alunos constituírem-se sujeitos críticos, autores livres e capazes de produzirem seus próprios discursos em oposição à cultura dominante. Dessa forma, a leitura não é realizada apenas para atender aos anseios de uma sociedade capitalista, que está a serviço da satisfação das necessidades imediatas do sujeito e do sistema, nem para a realização de tarefas do cotidiano urbano-industrial. Mais do que isso, a leitura se torna instrumento para construir emancipação.

Frente ao exposto, chega-se à tríade que envolve a leitura na perspectiva emancipatória: currículo, projeto educativo e conteúdos. Tratar do currículo é tratar do projeto político-pedagógico; tratar do projeto político-pedagógico é tratar da própria existência da escola básica, dos conteúdos que ela ensina e de como os ensina. A leitura faz parte do projeto pedagógico da escola e como tal deve perpassar todas as disciplinas e todos os níveis e etapas de escolaridade. Além disso, não pode ser compreendida como opção individual de professores ou disciplinas isoladas, mas como intencionalidade do projeto maior, como opção política.

3. ESTRUTURA DA PESQUISA: PROBLEMA, ABORDAGEM, CONCEITOS

3.1. O Problema e as Questões Norteadoras

A pesquisa, intitulada "Formação Docente para o Ensino da Leitura", está inserida na linha de investigação Aprendizagem e Mediação Pedagógica, oferecida pelo Programa de

Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, e converge para o eixo Letramento e Formação de Professores, com recorte para o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. Aqui, destaca-se o papel do professor no desenvolvimento da competência leitora dos alunos e na efetivação da função social da escola.

Com o olhar voltado para a práxis, o objetivo deste estudo é analisar o impacto da formação inicial e continuada do docente na produção de resultados qualitativos no ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o que está definido nas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCN) (MEC, 2010):

Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases seguintes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Tendo em vista o escopo do trabalho, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: *a profissionalidade e a profissionalização¹³ do professor podem corroborar resultados qualitativos no ensino da leitura?*

Longe de assumirmos uma postura reducionista, centrando as questões referentes ao fracasso da educação na docência, é imprescindível consideramos que sem formação de docentes competentes¹⁴, a educação continuará fracassando na sua finalidade, ainda que o instituído em lei estabeleça a educação como direito de todos. Compreendemos também que a leitura, ao lado de outras práticas pedagógicas como currículo e conteúdos, poderá ser eficaz na efetivação do papel social da escola. Nenhuma prática isoladamente tem função redentora, nem mesmo a leitura. Nesse sentido, algumas questões nortearam a pesquisa: Como são formados os docentes para suscitar a aprendizagem da leitura nos alunos? Qual o papel da formação inicial e continuada nesse processo? Quais as dificuldades que os docentes em formação apresentam para ajudar seus alunos a construir habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento?

A fim de desvelar com mais precisão o objeto da investigação no campo de atuação foram construídas as seguintes perguntas exploratórias:

- a) Os docentes demonstram competência para o ensino da leitura?

¹³ Neste trabalho, compreende-se a profissionalidade decorrente da formação inicial. Designa à formação docente conhecimentos necessários ao exercício da docência, a fim de promover o processo de ensino e aprendizagem. A profissionalização, processo permanente de produção de conhecimento, crescimento pessoal e profissional, pertinentes à formação do profissional competente, profissionalismo.

¹⁴ Competência, neste trabalho, é entendida como práxis pedagógica, concepção política do papel social da profissão professor, como categoria profissional. O termo será aprofundado no decorrer do trabalho.

- b) A prática pedagógica releva a concepção de leitura dos docentes?
- c) Qual a concepção de leitura expressa no projeto pedagógico da escola-campo?
- d) O ensino da leitura caracteriza-se por atividades de compreensão leitora?
- e) Os docentes elaboram planejamento para aulas da leitura?
- f) Se planejadas, as aulas de leitura têm com objetivo ensinar os alunos a aprender a ler para apreender os conteúdos do conhecimento?
- g) No planejamento, há preocupação em selecionar textos inéditos, propícios para ler, estudar, ou são textos escassos e limitados ao livro didático?
- h) O ensino da leitura contribui efetivamente para a apreensão dos conteúdos do conhecimento do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental?
- i) Os docentes têm clareza da função pedagógica da leitura?
- j) Os docentes reconhecem a dimensão cognitiva da leitura?
- k) Os docentes avaliam se a intencionalidade (objetivo) da leitura foi alcançada?
- l) A mediação da leitura é suficiente para garantir a autonomia dos alunos acerca dos conteúdos do conhecimento, sem que ocorra a avaliação sistemática?
- m) Nas aulas de leitura, os docentes avaliam a formulação de conceitos por parte dos alunos acerca dos conteúdos do conhecimento expressos nos textos?
- n) Os docentes reconhecem os textos como suportes eficientes para comunicarem conteúdos científicos, significativos e emancipatórios?
- o) Os docentes avaliam se a leitura promoveu o avanço do conhecimento, servindo de bases para novas aprendizagens?
- p) Os docentes utilizam o ensino da leitura para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, empregando procedimentos diversificados que promovam o desenvolvimento das habilidades de fala e escrita?
- q) Os docentes avaliam a compreensão leitora como meio para construir respostas e checá-las com o objetivo inicial da leitura?

3.2. Pesquisa Educacional: Conceitos-Chave

No conjunto dos trabalhos, é marcante a recorrência à temática da profissionalização docente, inclusive com o aporte de modelos teóricos expressivos para a construção da identidade profissional do professor. Calam-se, porém, as pesquisas em relação a um aspecto da profissionalização: o direito de sindicalização e de participação nas associações da categoria e dos movimentos em defesa da valorização do professor. Do mesmo modo, emudecem-se as fontes em relação à carreira docente e aos

movimentos de valorização profissional. Políticas públicas de formação docente, de desenvolvimento profissional e de valorização da profissão também são questões que carecem de investigações documentais e de ensaios críticos (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 95).

Considerando as reflexões das autoras, embora a temática da presente pesquisa abranja fundamentos teóricos da formação docente, nosso esforço, até mesmo pela nossa condição de educadora e pesquisadora compromissada e livre, é alcançar reflexões críticas mais apuradas acerca da natureza do trabalho docente, que se insere numa categoria profissional, resguardando os limites da própria pesquisa.

Dito isso, ao adentrarmos na área da pesquisa educacional, encontramos na teoria crítica elementos pertinentes para discutirmos a formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva¹⁵ e para tratar de questões relevantes acerca do objeto da investigação, tais como: educação no campo das práticas sociais, a função social da escola, o papel político do professor e sua imprescindível tarefa na mediação do ensino da leitura.

A teoria crítica surgiu em oposição às correntes epistemológicas que dominaram o cenário das ciências nos séculos XVII e XVIII, denominadas de teorias científicas. Na Alemanha, em 1923, nasceu um movimento criado por intelectuais de diferentes correntes filosóficas, protagonistas do debate epistemológico entre ciências naturais e ciências sociais. Esses intelectuais constituíram o círculo frankfurtiano proponente da teoria crítica.

Os pensadores do círculo consideravam que as teorias científicas tinham por “fim a manipulação satisfatória do mundo exterior; elas têm uso instrumental. Se forem corretas, elas capacitam os agentes que as controlam a competir eficazmente com o ambiente e assim perseguir com êxito os fins por eles escolhidos” (GEUSS, 1988, p, 91).

Ao contrário,

[...] a teoria crítica está sempre preocupada com as formas, como o poder opera as maneiras com que várias instituições e interesses mobilizam o poder no esforço para sobreviver, moldam o comportamento, adquirem dominação sobre os outros ou, num viés mais produtivo, aprimoram a condição humana (KINCHELOE, 2007, p.102).

Geuss (1988, p. 91) afirma que a teoria crítica tem como propósito a emancipação, “tornar os agentes cientes de coerções ocultas, libertando-se assim dessas coerções e deixando-os em condições de determinar onde se encontram seus verdadeiros interesses”.

As considerações simplificadas sobre a teoria crítica têm como objetivo preluir

¹⁵ Na construção deste trabalho deparamos com concepções e epistemologias diversas sobre formação de professores. Postulamos a favor da perspectiva crítico/reflexiva como a mais pertinente aos nossos propósitos. Essas perspectivas serão fundamentadas e discutidas no decorrer do estudo.

alguns conceitos e categorias¹⁶ de análises imprescindíveis na construção do escopo teórico-conceitual do trabalho, como dialética, prática social, ideologia e emancipação.

Max Horkheimer é quem inicialmente delinea os pontos básicos da teoria crítica em seu artigo "Teoria Tradicional e Teoria Crítica" (1937). Nele são introduzidos conceitos substanciais da teoria crítica – dialética e emancipação –, que posteriormente foram aprofundados na obra "Dialética do Esclarecimento"¹⁷ (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A dialética foi o pano de fundo que fomentou o debate epistemológico entre ciências naturais e ciências sociais. “Ora, estas últimas põem o problema da dialética com uma acuidade muito particular. Isto porque *a própria realidade humana e social é dialética*, não se passando o mesmo com a realidade da natureza” (GURVITCH, 1982, p. 32, grifo do autor).

Com certeza, a dialética sobressai na teoria crítica. A construção desse conceito inicia com Platão e Aristóteles para se referir à arte da discussão, e desde então vários outros foram se formando. Em Marx e Engels, a dialética toma uma dimensão gnosiológica¹⁸, isto é, a teoria do conhecimento passa a ser compreendida como expressões históricas, para as quais concorrem concepções de mundo, homem, sociedade (TRIVIÑOS, 1992). Esse conceito é tão potente que Gurvitch (1982, p. 32) emprega a expressão: “força virulenta da dialética”.

A partir da etimologia da palavra dialética, o autor explica:

O seu próprio nome o atesta: *dia* quer dizer *através*, caminho para. Caminho para onde? A pergunta responderá: para as experiências sempre renovadas e que se não deixam encerrar em qualquer operatório imobilizado. Como movimento real, a dialética é o movimento dos **Nós**, dos grupos, das classes, das sociedades, das suas obras de civilização e das suas estruturas, enfim, dos participantes - movimento a que se lhe depara sem cessar dificuldades novas e imprevisíveis, internas e externas, ao longo do caminho sinuoso (GURVITCH, 1982, p. 23).

Podemos ir mais longe e dizer que na dialética estão contidas “a afetividade, a vontade, a criatividade individuais e coletivas, a práxis, a vida social, suas obras e as suas estruturas, enfim, a realidade histórica – esta parte privilegiada da realidade social [...]. Ora é precisamente neste domínio que a realidade estudada é essencialmente dialética”

¹⁶ Triviños (1992, p. 54) entende as categorias como “formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento”. De acordo com o autor, as categorias são ricas em conteúdo, e se formam no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social, características do devenir da humanidade. Elas se reportam a historicidade, contexto, existência, movimento, ação, nunca à ideia de estabilidade, de reprodução.

¹⁷ Horkheimer e Adorno escreveram a "Dialética do Esclarecimento" no exílio, nos Estados Unidos, no final da Segunda Guerra Mundial. Na obra, os autores defendem a emancipação como princípio para a liberdade, na tentativa de despertar os sujeitos dos dogmas advindos dos grupos sociais hegemônicos, racistas e religiosos vigentes na época. Atualmente, estudiosos a concebem como uma semente de um projeto social emancipatório para germinar nas sociedades pós-modernas. Ver mais em Adorno e Horkheimer (1985).

¹⁸ Estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento, diferentemente, contudo, da Epistemologia, que trata de investigar o conhecimento a partir dos princípios da metodologia científica.

(GURVITCH, 1982, p.32).

Kosik (1976, p. 15) conceitua dialética como “o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”.

Adorno (2006), um dos principais pensadores do Círculo de Frankfurt, confere à dialética as condições de lidar com as contradições sociais, na medida em que permite elaborar proposições a partir de temas sinalizados pela própria sociedade, em diferentes contextos históricos, situada nas contradições da práxis histórica, e que, portanto, tem força emancipatória. Assim, Adorno advoga por uma dialética emancipatória.

Sob a perspectiva da dialética, a categoria da prática social é uma das mais importantes. Triviños (2006, p. 121) explica que a prática social, ou a práxis, é unidade da teoria e da prática. “A prática e a teoria que surgem nas sociedades de classes estão orientadas pelos interesses das classes dominantes”.

Que é a categoria da prática social? É o saber acumulado pelo ser humano através de sua história. Neste sentido, a prática social é, por um lado, ação, prática, e por outro lado, conceito dessa prática que se realizou no mundo dos fenômenos materiais e que foi elaborado pela consciência que tem a capacidade de refletir essa realidade material (TRIVIÑOS, 2006, p. 121).

Podemos afirmar que nela homens “transformam os objetos materiais e as estruturas econômicas e políticas, as instituições e outras formas de articulação social. Trata-se aqui das atividades individuais e coletivas que se desenrolam no quadro da transformação histórica das formas de interação social” (JAROSZEWSKI, 1980, p. 29).

Essa categoria configura, portanto, o movimento dialético de interesses contraditórios entre os seres humanos, os grupos, as instituições sociais que se organizam e reorganizam em disputa pela hegemonia. E entre essas instituições sociais está a escola.

Intimamente vinculada à dialética e à prática social encontra-se a ideologia. Para Geuss (1988), o termo ideologia pode ser empregado em três sentidos: descritivo, pejorativo e positivo. Ele descreve várias formas de compreender a ideologia no sentido descritivo. O termo pode estar ligado à ideia, às convicções dos agentes na sociedade, isto é, aos elementos discursivos da ideologia. “Ideologias são sistemas de ideias essencialmente ligados à ação. Elas contêm tipicamente um programa e uma estratégia para sua realização” (FRIEDRICH; BRZEZINSKI, 1956, p. 75 *apud* GEUSS, 1988, p. 22).

No sentido pejorativo ou negativo, o termo é empregado como “ilusão” (ideológica) ou “falsa consciência”. O autor emprega o sentido pejorativo “para criticar uma forma de consciência porque ela incorpora convicções que são falsas ou porque ela funciona de um

modo repreensível, ou porque tem uma origem espúria” (GEUSS, 1988, p. 38).

Se no sentido descritivo a ideologia configura como projeto explicativo, e no pejorativo como projeto crítico, no sentido positivo é um projeto a ser construído. “Uma ideologia no sentido positivo não é algo a ser encontrado 'lá fora'. [...] Ter uma ideologia neste sentido poderia ser a aspiração de uma sociedade particular, porém a ideologia é algo *a ser* construído, criado ou inventado; é uma *verité à faire*¹⁹” (GEUSS, 1988, p. 42).

Bakhtin (1990), na sua obra "Marxismo e filosofia da linguagem" (1929-1930), recupera o estudo das ideologias iniciado pelos primeiros teóricos, compreendendo-a como ideologia oficial, ideologia da “falsa consciência”:

[...] vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, providas pelas forças dominantes, e aplicadas ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é (MIOTELLO, 2013, p. 168).

De acordo com o autor, Bakhtin e seus seguidores não concordavam inteiramente com essa conceitualização, por isso destroem e reconstróem, postulando por uma ideologia do cotidiano, “considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2013, p. 169).

Do Círculo de Bakhtin, Voloshinov (1998, apud MIOTELLO, 2013, p. 168) apresenta a seguinte definição: “por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas”.

Miotello, ao refletir sobre as definições de ideologia fornecidas pelo Círculo de Bakhtin, argumenta que:

[...] não se pode aceitar que a desigualdade seja natural, por exemplo, como defenderia a ideologia em uma sociedade capitalista, afirmando que uns nasceram mais inteligentes que outros, ou mesmo mais espertos; tal ideologia dominante também defenderia que o capital é fruto do trabalho, e apagaria o fato de que é fruto de trabalho dos outros. Até mesmo a ciência seria invocada para afirmar que há raças inferiores e raças superiores. A difusão dessas concepções trouxeram grandes prejuízos para a constituição do humano do homem (MIOTELLO, 2013, p. 169).

Sem esgotar as inúmeras maneiras de compreender ideologia, as reflexões expostas são essenciais para este trabalho, pois sobre elas serão produzidas análises acerca da mediação pedagógica do professor no ensino da leitura para ajudar os sujeitos/alunos a dialogarem

¹⁹ O termo é de Merleau-Ponty que reporta à construção da verdade (tradução livre) (VON ZUBEN, 1984).

competentemente com o texto, identificarem ideologias implícitas nos enunciados²⁰ e construirém réplicas, ideologias no sentido “positivo”, idealizando um novo projeto de emancipação social. E sobre elas traçaremos as análises decorrentes da formação docente como categoria profissional.

A prática de leitura termina por ser, portanto, um dos grandes desafios na formação docente, pois desvelar as nuances de um texto exige aprender a ensinar a “ler”:

Ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz, estar convencido de que as ideologias não morreram. Por isso mesmo, a de que o texto se acha empenhado ou, às vezes nele se acha escondida, não é necessariamente, a de quem vai lê-lo. Daí a necessidade que tem o leitor ou a leitora de uma postura aberta e crítica, radical e não sectária, sem a qual se fecha ao texto e se proíbe de com ela aprender algo porque o texto talvez defenda posições antagônicas às do (a) leitora. Às vezes, o que é irônico, as posições são apenas diferentes (FREIRE, 2006, p.76).

A construção e a evolução do conceito de emancipação contaram com um dos primeiros pensadores iluminista, Immanuel Kant, para fornecer suas bases ao formular o termo "Esclarecimento" [*Alfklärung*]:

É a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado desta menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir de si mesmo sem a direção de outrem. (KANT, 2008, p.63).

Com a teoria crítica, pensadores como Adorno (2006), e posteriormente Habermas (1983), forneceram formulações mais amplas, especialmente relacionando emancipação ao contexto educacional. Adorno (2006, p. 143), um dos filósofos mais importantes da Escola de Frankfurt, argumenta que “a ideia de emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado aberta, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”.

Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão do conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia [H. Becker], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada (ADORNO, 2006, p. 141).

²⁰ O termo enunciado, neste trabalho, está sendo empregado na perspectiva linguístico-enunciativa. De acordo com Ducrot (1987, p. 164), o que distingue frase de enunciado é: “o que eu chamo de 'frase' é um objeto teórico, entendendo por isso, que ele não pertence para o linguista ao domínio do observável, mas constitui uma invenção desta ciência particular que é a gramática. O que o linguista pode tomar como observável é o enunciado, considerado como a manifestação particular, como a ocorrência *bic et nunc* de uma frase.”

Vê-se que Adorno relaciona o termo emancipação ao conceito de dialética, não no sentido negativo, pejorativo, da “falsa consciência”, mas na perspectiva positiva. Emancipação é construção da consciência verdadeira, capaz de transgredir o já instalado. Ele confere à dialética as condições de lidar com as contradições sociais, na medida em que permite elaborar proposições a partir de temas sinalizados pela própria sociedade e em diferentes contextos históricos. Para Adorno (2006), há similaridade entre emancipação e conscientização e racionalidade.

Habermas (1983), ao construir a Teoria da Ação Comunicativa²¹, formulou o conceito de consenso, com base na linguagem, na autorreflexão, e sobre esse conceito recai o potencial emancipatório da sua teoria. Emancipar, para Habermas, significa formar sujeitos capazes de *argumentar*. A argumentação e a contra-argumentação possibilitam desencadear diálogos que resultarão em novas reflexões, novos argumentos, até que se chegue, provisoriamente, ao consenso por ter se esgotado a contra-argumentação. Argumentação e contra-argumentação, no ensino da leitura, ajudariam os alunos a avançarem no texto, percebendo a ideologia coerciva dos discursos impregnados nos enunciados, nos conteúdos, a fim de construir seu próprio discurso, usando suas próprias palavras. Isso faria da escola, e mais precisamente da sala de aula, o *locus* de conversação, da réplica, contribuindo para que cumpra sua função primordial, que é, segundo Habermas, a emancipação social.

Coaduna com o pensamento de Habermas o contemporâneo Paulo Freire (2011), ao propor um projeto social emancipatório. Se Habermas valoriza o diálogo, a comunicação horizontal, em Freire (2011) não será diferente. Para ele, o diálogo é uma relação horizontal em busca de algo, cuja matriz é amor, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade. Só assim o diálogo pode gerar “comunicação e intercomunicação”. “Dai que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar” (FREIRE, 2011, p. 146).

O diálogo exige escuta, respeito, o que só é possível fazer quando reconhecemos o *outro* como sujeito, quando não o discriminamos. Freire constrói uma Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com ele* e não *para ele*, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. “Somos seres de intervenção, nossa vocação ontológica é a de *ser mais*, de transgredir, de fazer rupturas, de movimentar a História. História compreendida como possibilidade, isto é, o amanhã é problemático e é construído mediante a ação transformadora no hoje” (FREIRE, 2010, p. 32). “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu

²¹ Essa teoria será tratada com mais detalhes no Capítulo 2.

engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2010, p. 34). “Esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer apresentar o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagógica do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar” (FREIRE, 2010, p. 139). Com esse fundamento a emancipação ganha, em Freire, o significado de *humanização, de libertação*.

Entendemos que a teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1983) agrega rudimentos para melhor apreensão das categorias construídas por Paulo Freire (2006).

Os conceitos-chave, preconizados neste item, foram construídos por pensadores a partir de ideias que se afirmavam, se opunham, se entrelaçavam, se rebatiam, ou até se complementavam, mas que caminharam coerentemente em direção à construção de uma teoria crítica para a qual concepções de homem, sociedade, trabalho, educação se interligavam.

Outros conceitos, elencados dentre os inúmeros da teoria crítica, serão versados no decorrer do trabalho, exaltando reflexões pertinentes acerca dos interesses que orientam a função social da escola básica como manutenção do *status quo*, inculcação, persuasão, legitimação dos ideários dominantes, o que exige a reelaboração crítica e reflexiva da sua função e de seus objetivos. A educação como prática social, imersa numa relação dialética entre manutenção e transformação, terá que contar com o desafio de formar docentes competentes, no sentido político, e, portanto, respaldados pela epistemologia da teoria crítica, para insurgir da função de alienação para emancipação.

3.3 Procedimentos Metodológicos e Coleta de Dados

A partir da perspectiva da teoria crítica, duas abordagens foram delineadas para a investigação: uma baseada na pesquisa qualitativa de base etnográfica colaborativa, fundamentada na sociolinguística educacional²², e outra na pesquisa-ação.

Para Patton (1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999), a principal característica das pesquisas qualitativas é que elas seguem a tradição interpretativa ou compreensiva, o que significa que essas pesquisas valem-se do pressuposto de que as

²² Bortoni-Ricardo (2005) emprega o termo Sociolinguística Educacional para generalizar todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna. O termo será aprofundado no decorrer do trabalho.

peças agem em razão de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

O objetivo da etnografia colaborativa é fazer com que pesquisador e colaboradores, que também são pesquisadores, trabalhem integrados. Para que o pesquisador possa efetivamente contribuir com os colaboradores/pesquisadores²³ na prática pedagógica, não basta propor ações aleatórias ou lhes apresentar receitas prontas. As bases para o seu desenvolvimento estão na observação, no diálogo, na interação, na ação-reflexão-ação, na participação, na transformação da realidade. O próprio caráter interpretativo da pesquisa qualitativa ajuda no desenvolvimento de seu trabalho.

Ludke e André (1986), utilizando dos estudos de Wolcott (1975), descrevem alguns critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que focalizam a escola:

1. O problema é redescoberto no campo. Isto significa que o etnógrafo evita a definição rígida e apriorística de hipóteses. [...] Com isso, Wolcott não estaria sugerindo a inexistência de planejamento ou de teoria, mas apenas a inconveniência de uma atitude inflexível em relação ao problema investigado.
2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente. [...] A existência de auxiliares de pesquisa pode ser extremamente útil, diz ele, mas jamais substituirá a riqueza do contato íntimo e pessoal com a realidade estudada.
3. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar [...].
4. O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas. A justificativa para esse critério é que o contraste com outras culturas ajuda a entender melhor o sentido que o grupo estudado atribui às suas experiências.
5. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta. Há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. Mas esses métodos são geralmente conjugados com outros, como levantamentos, histórias de vida, análise de documentos, testes psicológicos, videoteipes, fotografias e outros, os quais podem fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada.
6. O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários. Além de descrições acuradas da situação estudada, o estudo etnográfico apresenta muito material produzido pelos informantes [...]. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14)

Considerando os critérios acima, a pesquisa foi iniciada em 2011, empregando os seguintes procedimentos de coleta de dados: a) observação das atividades do grupo estudado; b) entrevistas, não diretivas e estruturadas²⁴, com os participantes c) análise de documentos, tais como: projeto político-pedagógico da escola-campo e do curso de pedagogia da PUC Goiás, legislação referente à educação básica e à formação de professores, dentre outros; d) diário de bordo; e) recursos audiovisuais e fotografia. Para a análise dos dados foram

²³ Neste trabalho colaboradores/pesquisadores são estagiárias do curso de pedagogia em formação inicial e professores em formação continuada, docentes da escola-campo.

²⁴ Ver Apêndice A.

empregados os protocolos interacionais e triangulação cruzada.

Em 2013, a partir dos registros etnográficos, intensificou-se a sistematização e a análise dos dados e resultados, ocorrendo a conclusão da tese em 2014.

A partir da Sociolinguística Educacional e demais teorias que compõem o trabalho, a pesquisa foi desenvolvida junto a nove professoras/pedagogas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de ciclos de formação (primeiro e segundo ciclos, alunos entre 6 a 8 anos e entre 9 a 11 anos de idade, respectivamente) da rede pública de Goiânia (GO) e envolveu a participação de sete estagiárias cursando os sétimo e oitavo períodos (semestres) do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás.

Embora a pesquisadora, ao longo da sua carreira, tenha atuado e ainda atue com formação continuada, envolvendo centenas de profissionais das redes pública e particular, estando, portanto, inserida em vários contextos educacionais, a escolha da instituição²⁵ para campo de pesquisa recaiu sobre a escola onde seria feito o estágio das acadêmicas do curso de Pedagogia e onde, portanto, a pesquisadora atuaria como supervisora por um ano letivo, de agosto de 2011 a junho de 2012, fator favorável para envolvimento das acadêmicas na pesquisa e seu desenvolvimento. Essa decisão também foi coerente com os requisitos da etnografia colaborativa, na perspectiva da teoria crítica, de acordo com o ambiente em que a pesquisadora poderia exercer melhor seu papel: programar uma prática mais efetiva na aproximação entre teoria e prática; problematizar a prática pedagógica; mediar os estudos a partir da realidade, bem como as discussões teóricas sobre as dificuldades vivenciadas pelos colaboradores/pesquisadores; oferecer subsídios para o processo de ação-reflexão-ação; mediar a discussão crítica para além do senso comum; incentivar o diálogo entre os atores. Dentre outros aspectos positivos, a pesquisadora, ao permanecer a maior parte do trabalho no campo, contaria com mais oportunidades para descrever e construir seus registros etnográficos, organizar, providenciar outros procedimentos de pesquisa, estando em contato direto com a realidade estudada e com os colaboradores/pesquisadores.

A pesquisa-ação foi outra estratégia metodológica empregada no presente trabalho. Considerando que os sujeitos envolvidos são estagiárias, é pertinente considerarmos a proposta de estágio supervisionado para o curso de Pedagogia na respectiva da instituição, que requer um exercício permanente das estagiárias para registrar, documentar, refletir criticamente para tecer análises dos processos pedagógicos vivenciados. A partir desses, é elaborada uma proposta de intervenção que inclui, ao final, a sistematização, por meio de relatórios ou

²⁵ Ver descrição do processo e definição do campo de pesquisa no Capítulo 5.

artigos, do percurso construído, desde os diários de campo até sua análise e avaliação do que foi desenvolvido no sétimo e oitavo períodos do curso, respectivamente.

Nesse recorte, da proposta do estágio, vê-se o desafio que se coloca na formação das estagiárias, introduzindo-as na pesquisa. O estágio não deve se restringir às atividades que têm por finalidade cumprir o planejamento prescrito da escola/campo e a carga horária destinada a ele. Para atender seus objetivos, empregou-se a etnografia, com a finalidade de possibilitar às estagiárias a construção de protocolos interacionais de suas próprias aulas, e também a pesquisa-ação, visto que sua rotina recai sobre atividades previstas, especialmente para a construção, execução e avaliação de uma proposta de intervenção. Para melhor esclarecer essa opção, recorremos a Franco (2005, p. 180, grifo da autora): “*de que pesquisa falamos, quando nos referimos à pesquisa-ação?* Acredito que falar de pesquisa-ação implica contextualização de pressupostos, a fim de evitar equívocos interpretativos”.

Convém afirmar que “o papel da pesquisa não é o de dizer o que o professor deve fazer, mas o papel da pesquisa é o de forjar instrumentos, ferramentas, para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula” (CHARLOT, 2002, p. 91).

Compreendemos que introduzir a pesquisa na formação inicial é advogar a favor de seu papel formativo, é adotar uma perspectiva de formação docente reflexiva e crítica. Acreditamos que a articulação entre essas duas metodologias, etnografia e pesquisa-ação, forneceu instrumentos para desencadear, nas estagiárias, atitudes de ação-reflexão-ação sobre o ensino da leitura, atitudes imprescindíveis para o exercício da profissionalidade.

3.4 Eixos Teóricos

Para a construção deste trabalho, deparamos com concepções e epistemologias diversas, tanto sobre leitura como sobre formação de professores, que serão fundamentadas e discutidas ao longo dos próximos capítulos. Os eixos epistemológicos e psicológicos estarão indissolavelmente vinculados à pesquisa sobre ensino da leitura, pois são eles os organizadores dos processos envolvidos na proficiência da leitura.

Leitura

Ausubel (1963), psicólogo estadunidense, proponente da teoria da aprendizagem verbal significativa, prestou grandes contribuições à educação ao desvelar a organização

cognitiva interna dos sujeitos na construção da aprendizagem. Para isso, introduziu o papel das hierarquias conceituais sobre a aprendizagem. Ele aponta três condições básicas para que possa haver uma aprendizagem significativa: a *significativade lógica* - relação entre o novo material com os conhecimentos prévios do aluno; a *significativade psicológica* - estrutura cognitiva prévia do aluno para aprender e a *disposição favorável* - aspectos motivacionais para relacionar o que se aprende com o que já sabe.

Piaget (1969), proponente da teoria genética da aprendizagem, base do Construtivismo²⁶, contribui essencialmente, neste trabalho, com a teoria de esquemas, permitindo ampliar a discussão sobre esquemas de ação e de conhecimento no processamento da informação. Piaget e Ausubel fundamentam, particularmente, a perspectiva interativa da leitura defendida pela espanhola Isabel Solé (2009).

Solé (2009), professora do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, na Espanha, vem sobressaindo nas últimas décadas ao desenvolver pesquisas sobre a compreensão leitora. Para a autora, “ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender” (SOLÉ, 2009, p. 44). Portanto, a autora reporta-se à aprendizagem significativa de Ausubel (1963):

Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato, efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio - relevantes, confiança nas próprias possibilidades, como leitor, disponibilidades de ajudas necessárias, etc - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (SOLÉ, 2009, p. 44).

A autora “supõe que o leitor seja processador ativo do texto” (SOLÉ, 2009, p. 24) e recupera princípios da teoria piagetiana acerca do construtivismo e da aprendizagem significativa de Ausubel (1963):

Na explicação construtivista, adota-se e reinterpreta-se o conceito de aprendizagem significativa criado por Ausubel (1963). Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. Esse processo remete à possibilidade de relacionar de uma forma não arbitrária e substantiva o que já se sabe e o que se pretende a aprender (SOLÉ, 2009, p. 45).

Bruner (1915-1997) e Vigotsky (1896-1934) são teóricos que se aproximam ao

²⁶ Denominação dada posteriormente por Piaget à teoria que defende que os esquemas de ação atuam no processamento das novas informações para que ocorra a estruturação da inteligência adaptativa.

tratarem da mediação no processo de ensino e aprendizagem. A metáfora do andaime, proposta por Bruner e colaboradores,

[...] insiste no caráter ao mesmo tempo necessário e transitório das ajudas - do andaime - para construir o conhecimento que o aprendiz realiza. Necessário, porque sem essa ajuda dificilmente a construção se concretizaria; transitório, porque as ajudas, os andaimes podem ser retirados à medida que o aprendiz assume mais autonomia e controle (WOOD, 1976, *apud* COLL 2000, p. 183).

Os proponentes da metáfora defendem a eficácia do ensino quando os educadores intervêm de forma contingente nas dificuldades e nos avanços dos alunos. “De fato, apenas a ajuda contingente pode ser eficaz para promover a sua atividade intelectual, para conseguir que avance no seu processo de construção pessoal” (WOOD, 1976 *apud* COLL 2000, p. 183).

A Figura 1 poderá facilitar a compreensão da metáfora do andaime na atribuição dos papéis sociais em sala de aula de professor/aluno(s) e de aluno(s)/aluno(s) na construção da autonomia destes últimos sobre aprendizagem. “Bruner afirma que o adulto atua como um andaime nos esforços e nos resultados do aprendiz” (COLL, 2000, p. 183).

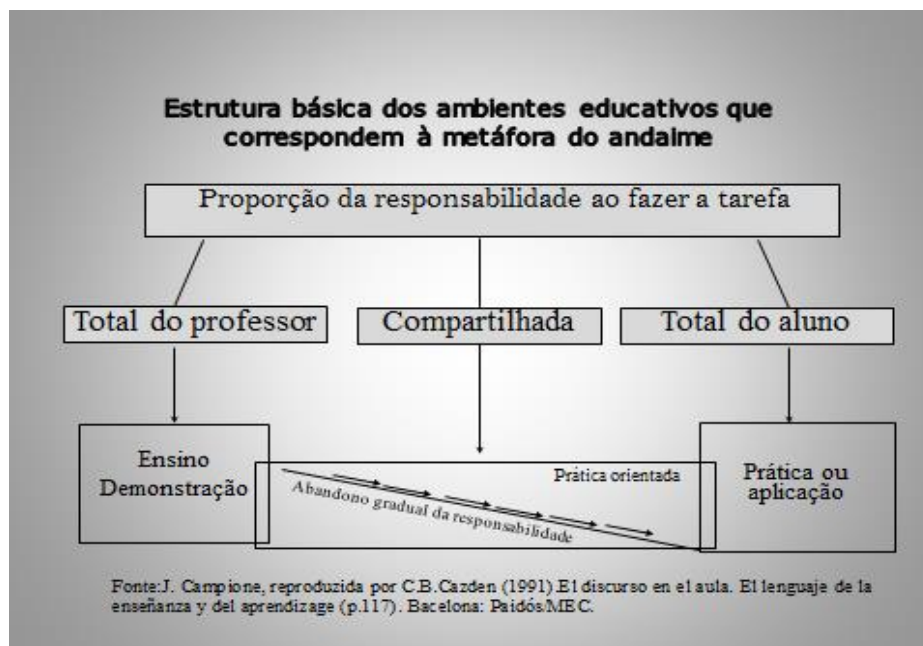


Figura 1 - Metáfora do andaime

Fonte: Coll (2000, p. 183).

Vigotsky²⁷ se aproxima da metáfora do andaime quando afirma que o professor tem uma função definida no processo de ensino e aprendizagem: ele é o *mediador*. Isso significa que é responsável pela intervenção pedagógica a fim de ajudar os alunos a assimilar os conteúdos escolares. O principal conceito da sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como área cognitiva, área de intervenção pedagógica, de ensino ou, podemos dizer de produção de andaimes²⁸, visando aproximar os conceitos já construídos dos que estão em via construção. A Figura 2 poderá facilitar a compreensão do processo de criação e ampliação da ZDP a partir da produção de andaimes.

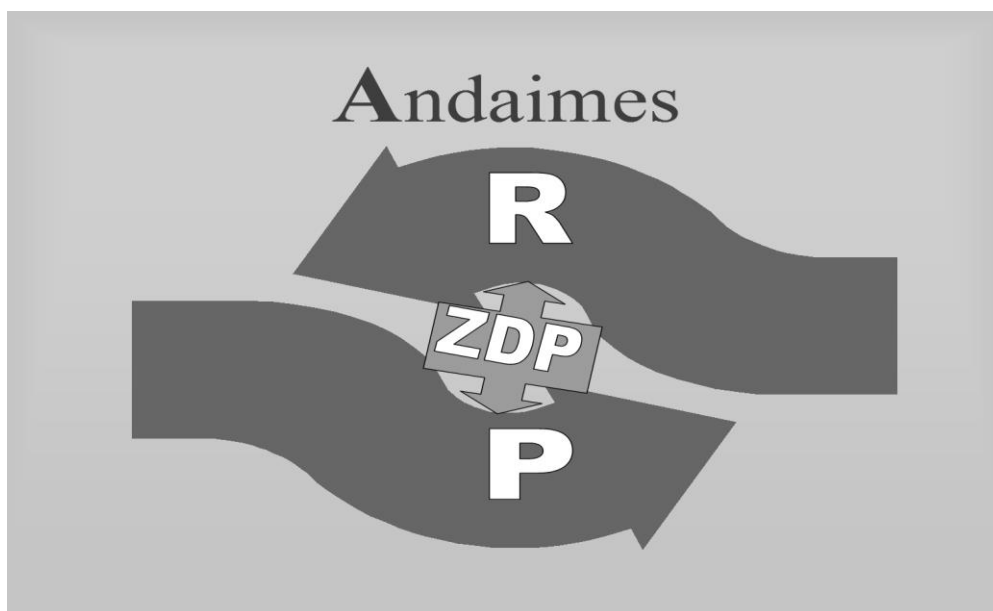


Figura 2 - Os processos de andaimes na zona de desenvolvimento proximal
Fonte: elaborado pela autora

Na Figura 2, "R" representa o nível de desenvolvimento *real*, ou seja, os conceitos trazidos pelo aluno em relação ao novo conhecimento que será construído. Os conceitos científicos em via de construção são o nível de desenvolvimento *potencial*, representado na figura como "P". Entre eles está a ZDP, área de atuação do professor, *mediador*, onde ele atua, atualiza e amplia os conhecimentos prévios dos alunos. Essa área de assistência cognitiva, portanto, trata do ensino, de fornecer andaimes, área que pode ser beneficiada com as ajudas dos atores em sala de aula, embasadas nas relações de confiança, na interação

²⁷ Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, ao realizar pesquisas e estudos teóricos sobre a relação entre pensamento e linguagem, construiu a teoria sócio histórica da linguagem.

²⁸ A produção do andaime como de pistas de contextualização, de ações responsivas, verbalização significativa, recapitulação contínua, especialmente no ensino da leitura de promoção de estratégias cognitivas da leitura, serão trabalhadas no Capítulo 4.

professor/aluno(s), aluno(s)/aluno(s).

Vigotsky e Bruner, neste trabalho, vão dialogar com os autores que tratam da mediação leitora, preposições das perspectivas compreensiva e discursiva da leitura, cujo arcabouço articula com a teoria sócio histórica da linguagem.

Bakhtin (1895-1975), filósofo russo e pesquisador da linguagem humana será relevante para compreendermos questões da teoria e prática da perspectiva da leitura discursiva. O professor, para exercer seu papel de mediador da leitura, deve estar preparado para ajudar os alunos a se concentrarem no contexto da produção, nos significados das palavras, nas ideologias impregnadas no discurso do texto, a fim que possam elaborar a réplica.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 1990, p. 131).

Nesse sentido, mediar a leitura é estar preparado para ir além da palavra escrita, ajudar os alunos a elaborar a réplica, o que vai ao encontro da perspectiva da formação competente do professor crítico/reflexivo.

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social” (BAKHTIN, 1990, p. 131).

Portanto, as perspectivas compreensiva e discursiva fornecem elementos mais consistentes para que a leitura possa contribuir com a função social da escola básica, humanizadora e emancipatória, e, sem dúvida, fomentar a reflexão sobre a formação de professores para o ensino da leitura.

Formação de Professores

Para uma investigação mais arguta, o referencial teórico pautou por uma revisão documental e bibliográfica do processo histórico e político da formação de professores no Brasil, entre a fase colonial e os dias atuais. Nosso esforço foi traçar análises sobre as diferentes perspectivas no âmbito teórico e prático, numa tentativa de compreender o movimento do objeto da investigação - formação e docência - na perspectiva técnica e crítico-

reflexiva, tendo em vista a construção de um novo projeto social, emancipatório e condizente com uma escola pública de qualidade para todos.

Diversos autores forneceram elementos para a reflexão da práxis, imprescindíveis para apreendermos esse desafio de construção das micro etnografias. Iniciaremos pela literatura nacional.

Gatti (2010) e Libâneo (2010), com suas pesquisas e análises apuradas sobre formação inicial de professores e profissionalidade, fomentam o debate com a enunciação de novas questões sobre a problemática. Os autores se mantêm no diálogo empreendido com outros pesquisadores sobre profissionalidade.

Tomando como eixo a relação teoria e prática e pesquisa e formação de professores, Fazenda (2002), Mizukami (2002), Brzezinski (1996), Rios (2008) e Bortoni-Ricardo (2008) contribuíram de forma enfática para aprofundar e avançar na temática da profissionalidade e profissionalização.

Destaque, também, para Freire (1990), que com sua experiência como secretário da educação do município de São Paulo (1989), forneceu subsídios para compreendermos melhor as categorias da sua teoria, e para relacioná-las aos fundamentos da teoria crítica, especialmente de Habermas (1983), essenciais nesta investigação: *i) emancipação*, sentido de humanização; *ii) ser mais*, vocação ontológica; *iii) radicalidade*, a favor do oprimido, da educação do menino e da menina populares; *iv) diálogo*, escuta, exigência existencial, palavra e ação como princípio da práxis; *v) práxis*, palavra refletida na ação; *vi) situações-limites*, formas de opressões, barreiras insuperáveis que impedem o oprimido de *ser mais*, uma forma de instalar a desesperança; *vii) atos limites*, tomada de atitude, ações para vencer as situações limites; *viii) utopia crítica*, transformação e democratização social; *ix) inédito-viável* o novo que virá da consciência crítica para a deslegitimação da opressão. Essas e outras categorias constituídas por Paulo Freire (2006), carregadas de *politicidade*, possibilitaram articular o debate entre pesquisa e formação competente de professores, resgatando a natureza política do trabalho docente.

Sacristán (2008), Schön (1983 *apud* SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007) e Nóvoa e Schriewer (2000) se destacam no âmbito da literatura internacional. Sacristán (2008) especialmente por sistematizar várias perspectivas de formação docente, fornecendo subsídios para compreender a perspectiva da transformação social, por ele e colaboradores defendida, bem como adentrar na perspectiva reflexiva defendida por Schön (1983 *apud* SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007). Em Nóvoa e Schriewer (2000), encontraremos os fundamentos da perspectiva crítico-reflexiva. Esses autores aparecem em permanente diálogo com os autores

nacionais na tentativa de obter a melhor compreensão da unidade teoria e prática que perpassa a profissionalidade e profissionalização docente.

Embora esses autores se destaquem, não representam o universo referencial; outros autores, em menor incidência, mas não menos valiosos, contribuíram para apreensão e desvelamento do objeto da investigação.

Pesquisa Educacional

Para efeito didático, dividiremos em três grupos os autores mais acentuados na literatura da pesquisa educacional. No primeiro, estão aqueles que fundamentaram o início dos estudos sobre teorias, metodologias e instrumentos: Lüdke e André (1986), Gil (2002), González Rey (1999), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), Santos (1989) e Triviños (1992).

No segundo grupo, estão os autores que contribuíram para avançarmos na epistemologia da teoria crítica. Os conceitos-chave, eixos valorosos que sustentaram a pesquisa, foram construídos a partir de Adorno (2006), Habermas (1983), Popper (2008), Geuss (1988) e Gurvitch (1982).

No terceiro grupo, estão os teóricos da etnografia de base sociolinguística, dos quais se destacam: Hymes (2008), Erickson (1984), Cook-Gumperz (1987), Cazden (1988), Bortoni-Ricardo (2008) e Brice-Heath (1983).

Também aqui vale ressaltar que esses autores não representam todo o universo referencial utilizado na construção da pesquisa.

4. ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho está organizado da seguinte forma: introdução, seguida de oito capítulos e reflexões finais. Os quatro primeiros capítulos são destinados ao aprofundamento dos eixos teóricos:

- Capítulo 1: Formação docente: profissionalidade, profissionalização e profissionalismo.
- Capítulo 2: Formação docente na perspectiva etnográfica: interlocuções com outras metodologias qualitativas

- Capítulo 3: Currículo, leitura e o papel social da escola básica.
- Capítulo 4: Leitura

Os quatro últimos se completam. A sequência cronológica para a construção desses capítulos seguiu a própria evolução da pesquisa: construção do projeto, dados sobre a pesquisa e sobre o campo, contexto pedagógico, análises dos dados e resultados, a saber:

- Capítulo 5: A pesquisa
- Capítulo 6: Será a leitura um objeto de conhecimento e instrumento para a realização de novas aprendizagens?
- Capítulo 7: Profissionalização e o ensino da leitura
- Capítulo 8: Profissionalidade e o ensino da leitura

A partir de uma breve revisão histórica da trajetória da educação como direito de todos, inicia-se o Capítulo 1 - *Formação docente: profissionalidade, profissionalização e profissionalismo*. Buscou-se nesse capítulo discutir as políticas educacionais de formação docente e o papel imprescindível do professor na construção desse direito. O objetivo principal é defender a tese de que sem políticas de formação e valorização de professores não há como construir competência para o desempenho desse ofício, e, por consequência, garantir qualidade de ensino. Portanto, o direito à educação está atrelado ao direito à qualidade.

Para isso, o capítulo está estruturado em três seções. A primeira trata dos movimentos e lutas da educação como direito de todos; na segunda, reflete-se sobre os cursos de formação inicial de professores, a licenciatura em Pedagogia. São apresentados resultados de pesquisas, com análises das matrizes curriculares, ementas das disciplinas, carga horária para a formação básica e específica e as consequências dessa formação para a práxis pedagógica.

Na terceira seção, são introduzidas as perspectivas para a formação continuada de professores. A formação continuada é compreendida como condição necessária para a profissionalização docente e para que o professor avance com competência na especificidade do seu ofício: o ensino.

O Capítulo 2, intitulado *Formação docente na perspectiva etnográfica: interlocução com outras metodologias qualitativas da formação docente reflete* sobre algumas metodologias de pesquisa de sala de aula, inseridas no campo das pesquisas sociais, tais como etnografia, estudo de caso, pesquisa participativa e pesquisa de cunho construtivo-colaborativo, que vêm se destacando pelos resultados positivos obtidos na formação de

professores dentro da perspectiva da práxis pedagógica.

Nesse capítulo, pretendeu-se discutir muito particularmente a etnografia de base sociolinguística em sala de aula. Entende-se a sala de aula como ambiente interacional favorável ao encontro de cultura e diversidades, onde se desenvolvem padrões de participação social e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos, um ambiente de aprendizagem, de inclusão, respeitoso e acolhedor dessas “diversidades”.

Embasamos nos estudos de Habermas (1983), sobre a Teoria da Ação Comunicativa, e nos trabalhos de Hymes (1962 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008), a fim de estabelecer relações pertinentes com a filosofia educacional de Paulo Freire (1990a). Considerando as suas especificidades, elas corroboram com projetos de pesquisa e formação de professores numa perspectiva dialética e emancipatória.

Esse capítulo está estruturado em duas seções. Em *Pesquisa e formação de professores* trata-se das investigações que remetem à formação de professores para pesquisa, especialmente a etnografia. Já em *Pesquisa etnográfica na formação de professores, um encontro com filosofia freiriana: a práxis pedagógica sob o enfoque emancipatório*, procura-se caminhar ao encontro do pensamento de Habermas, Hymes e Paulo Freire, a favor de uma pedagogia da comunicação, de uma pedagogia inclusiva do aluno popular em sala de aula, ganhando espaço o diálogo e as análises a partir da etnográfica de base sociolinguística.

Discutir currículo, leitura e recolocação crítica do papel social da escola básica é o propósito do Capítulo 3, intitulado *Currículo, leitura e o papel social da escola básica*. Destaca-se o projeto político-pedagógico (PPP) como uma referência importante para a escola básica definir o seu papel na sociedade, pois nele estão expressos os objetivos da escola, a concepção de currículo, ações e concepção de educação. Concebe-se o currículo indissociável do Projeto Político Pedagógico. O capítulo trata também da leitura como componente curricular.

As bases teóricas do ensino da leitura estão no Capítulo 4, *Leitura*. Nele são apresentadas as diferentes concepções sobre esse processo. Reflete-se sobre a leitura como instrumento potencial na formação do leitor proficiente, crítico, autônomo, instrumento fundamental para que a escola básica cumpra seu papel emancipatório. O capítulo está estruturado em quatro seções: a primeira faz uma revisão dos modelos de leitura; a segunda trata das bases epistemológicas, psicológicas e pedagógicas da leitura, destacando as suas estratégias, como inferências, predição, checagem de hipótese, movimento natural dos olhos de ir e vir sobre o texto e metacognição; a terceira seção sugere a construção do ambiente interacional, com base na sociolinguística interacional, favorável ao ensino da leitura; a última

é destinada ao planejamento de uma aula de leitura nas perspectivas compreensiva e discursiva.

No Capítulo 5, *A Pesquisa*, encontra-se a descrição do projeto, incluindo-se metodologia, objetivos, asserções e subasserções, procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados. Nas primeiras seções definem-se as metodologias etnografia e pesquisa-ação, descreve-se a fase da pesquisa exploratória, os dados gerados pela observação, as entrevistas não diretivas e semiestruturadas²⁹, o material documental, e os recursos audiovisuais.

Os protocolos interacionais e a triangulação cruzada são apresentados como os principais recursos de análises dos dados a fim de checar fontes, confrontar dados que sustentem ou não a asserção e as subasserções postuladas. Definições, informações sobre triangulação e protocolos interacionais, bem como as legendas que serão empregadas nas microanálises encontram-se minuciosamente descritos.

No Capítulo 6, *Será a leitura um objeto de conhecimento e instrumento para a realização de novas aprendizagens?*, inicia-se a análise dos dados e dos resultados que levam à construção de respostas para as questões formuladas inicialmente. É um amplo capítulo dedicado ao reconhecimento do campo de pesquisa, retratando suas características pedagógico-administrativas, humanas, didáticas, filosóficas, situadas dentro de um ambiente físico e interacional. É composto por duas sessões: “Contexto Pedagógico” e “Contexto da Aprendizagem”.

Em função do importante aspecto do holismo etnográfico, em “Contexto Pedagógico”, encontram-se questões amplas relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico e à concepção de leitura nele inserida ou implícita, à gestão e organização da escola, aos projetos didáticos, às rotinas vivenciadas pela escola-campo e às implicações pedagógicas.

Na sessão do “Contexto da Aprendizagem”, o foco das análises recai sobre a sala de aula e o ensino da leitura. As microanálises são resultado de duas aulas, na turma D, do segundo ciclo, ministradas por uma professora, pedagoga, antes da intervenção da formação continuada.

O Capítulo 7, *Profissionalização e o ensino da leitura*, tratam da formação continuada e reúne informações sobre o curso ministrado pela pesquisadora às professoras colaboradoras. As microanálises dirigem-se para o ensino da leitura após a intervenção, fornecendo respostas às subasserções, asserção e às questões de pesquisa.

²⁹ Ver apêndice A.

O Capítulo 8, *Profissionalidade e o ensino da leitura*, está subdividido em cinco seções. A três primeiras transcrevem os planos de aulas e seus respectivos protocolos sobre o ensino da leitura, construídos pelas estagiárias em formação inicial, do oitavo período do curso de Pedagogia. As duas últimas seções são destinadas as microanálises fundamentadas nos eixos teóricos a fim de confirmar ou refutar as subasserções e da asserção geral acerca da formação inicial para o ensino da leitura.

Seguem as considerações finais, refletindo o quanto a formação inicial e continuada do docente pode ser decisiva em relação ao ensino da leitura, bem como os avanços e desafios presentes para a formação do professor, dentro das concepções abordadas.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE: PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALISMO

Crescer como Profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação.

Paulo Freire

1.1 EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS

Segundo Marshall (1967), a educação básica, especialmente a etapa do ensino fundamental, foi se universalizando como um direito da cidadania e adquirindo grande visibilidade. Esse direito pressupõe sujeitos com igualdades de oportunidades dentro de uma sociedade mais democrática, justa, cidadã. Marshall (1967), ao pressupor sujeitos com oportunidades iguais, permite-nos refletir que universalização e oportunidades são compatíveis. Entretanto, sem acrescentar *qualidade*³⁰, não se pode pensar em chances para todos. Ou seja, a universalização não é passaporte para a inclusão social, é apenas uma porta aberta para todos. Democratizar a educação não é o mesmo que democratizar o ensino, o que exige qualidade. Vamos nos ater, neste momento, à porta aberta, pois nem sempre a escola foi aberta para todos.

A história da educação brasileira retrata uma educação contra os princípios de democracia. Ao longo dos dois primeiros séculos a partir do descobrimento (1549-1759), a educação no Brasil Colônia foi orientada por uma pedagogia cristã. O sistema dualista imposto pelos jesuítas impôs um modelo aristocrático que contribuiu para uma estratificação social na educação, uma educação para pobres e ricos separados desde os primeiros anos escolares.

A educação pública só começou a mudar em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa ao país. Diante da ausência de escolas, D. João VI determinou a instalação de várias para atender à família real. O cenário histórico da educação brasileira pode contar com

³⁰ O termo, neste trabalho é compreendido como qualidade social, decorrente das profundas transformações na educação de forma a promover a inclusão de todos os alunos na escola, permanência e efetiva aprendizagem dos conteúdos do conhecimento, visando a plena participação na vida para social, política econômica da nação.

o surgimento de importantes instituições. Entre 1808 e 1810, foi instituída a Real Academia dos Guardas-Marinhas; em 1813 e 1815, as Escolas de Medicina no Rio de Janeiro e em Salvador; e em 1820 a Academia de Belas Artes.

A partir do Brasil Império (1822-1889), vão se instalar escolas de ensino superior, dedicadas à elite, como, em 1827, os cursos de Direito em São Paulo e Olinda e no ano de 1839, a Escola de Farmácia de Ouro Preto. Os cursos de Direito de São Paulo e Olinda eram constituídos de professores ex-alunos de Coimbra ou transferidos de lá. O currículo tinha por finalidade formar juristas, advogados, deputados, senadores, diplomatas e os mais altos empregados do Estado.

No Brasil Império, quase toda a elite política possuía estudos superiores, o que era raro entre a população. “A elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. [...] A educação era a marca distintiva da elite política e representava um abismo à população, com altíssimo índice de analfabetismo”. (CARVALHO, 1981, p. 51).

Nesse período, a formação superior ainda centrava-se na Universidade de Coimbra. Seu objetivo era incutir nos estudantes uma ideologia homogênea, herdada do Iluminismo português, que tinha como referência o Iluminismo italiano, conservador, elitista, diferente do Iluminismo francês, revolucionário, histórico, político. Por essa razão, os bacharéis brasileiros herdaram a formação dos juristas politicamente conservadores, contrastando com o comportamento político daqueles formados em outros países.

Na Espanha, por exemplo, sob influência do Iluminismo francês, o ensino superior, oferecido em 25 instituições, tinha outros contornos. A influência sobre as colônias fez com que, ao longo do período colonial, a América Espanhola formasse 150.000 estudantes, enquanto no Brasil foram formados apenas 1.242 (CARVALHO, 1981). O preço da formação conservadora da elite brasileira foi a herança de uma distribuição muito mais elitista da educação, cujos frutos se evidenciam nas atuais pesquisas sobre o analfabetismo no Brasil.

Os recortes históricos demonstram o caráter impositivo do descaso com a educação para os menos privilegiados, colocada a serviço da estratificação social, usada para reproduzir e manter a desigualdade social. O direito à educação é inerente ao direito à cidadania, sem o qual não há desenvolvimento humano, social e econômico dos países. Educação para todos e com qualidade pressupõe sujeitos com maiores chances de emancipação.

A partir da República, o ideal de democratização da educação, de transformar a escola brasileira em uma *escola para todos*, foi encabeçado por vários educadores. Essa trajetória foi marcada por movimentos a favor de assegurar condições mínimas de acesso aos cidadãos a esse direito, apesar das políticas educacionais, centradas na proposição de políticas

governamentais em detrimento de políticas de Estado.

Alguns movimentos sobressaem, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que não hesitou em defender uma educação pública gratuita, obrigatória, comum e igual para todos. “A escola aparelho de equalização das oportunidades de cada indivíduo” (TEIXEIRA, 2007, p. 134). Segundo Chagas (1984), o movimento escolanovista construiu “em seu conjunto um dos mais belos movimentos de que há notícias em nossa história escolar”. A importância da formação de professores já era bandeira de luta desses pioneiros.

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (MANIFESTO, 1932, p. 17)

Sua perspectiva de democratização da escola sugeria metodologia de experimentos, recursos didáticos, formação de professores, investimentos, entre outras questões políticas, que serviram como justificativas para o governo recuar e não oferecer educação básica e gratuita.

A Constituição Federal de 1934 apoiou-se nessa tendência democratizante da educação pública e estabeleceu, em seu artigo 149, que "a educação é direito de todos e deve ser ministrado pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes, proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país [...]". (BRASIL, 1934)

O movimento mais autêntico em defesa da escola democrática manteve prestígio no período de 1930-1937. Anísio Teixeira defendia a escola como ferramenta para modular as oportunidades de cada indivíduo. Contudo, o ideal de transformar a educação brasileira em uma educação para todos não logrou sucesso em decorrência da ditadura imposta pelo Estado Novo (1937-45). As comparações entre os textos legais evidenciam a inversão da tendência democratizante na Constituição de 1937: "art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural do país. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal e subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular" (BRASIL, 1937). A exclusão da “educação direito de todos” demonstrava a intenção do Estado de manter a dualidade educacional, imposta pelo Estado Novo, que consistia em fornecer uma educação desigual para ricos e para os pobres, herança do período colonial. Diante da falta de compromisso do Estado em fornecer educação pública e gratuita, Anísio Teixeira, o principal articulador do movimento em defesa da escola pública, obrigatória e gratuita, assim se posicionou:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado.

Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos), e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 1956).

Com a Constituição Federal de 1946 são recuperados os princípios da educação como direito de todos, dada no lar e na escola (artigo 166), da igualdade de oportunidades educacionais em nível primário, com a obrigatoriedade desse ensino, e do subsídio oficial aos níveis superiores ao primário para quantos comprovassem a falta ou insuficiência de recursos (artigo 168, I e II) (BRASIL, 1946). A obrigatoriedade de oportunidades trouxe consequências imediatas. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) encarregou-se de administrar os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para construções de escolas e preparação de professores.

Essa preceituação de igualdade de oportunidades educacionais para todos impôs soluções imediatas para, pelo menos, duas questões: a expansão quantitativa da rede física primária e ampliação de condições de preparo do professor “primário”. [...] Como resultado positivo, expandiu-se a rede escolar com a notória multiplicação de prédios que, no período 1946-1958, se elevou de 28.300 para 91.000. Todavia, como resultado negativo, foram criados inúmeros cargos de professores “primários” preenchidos principalmente por leigos, uma vez que os cursos de habilitação de professores não tiveram crescimento profissional ao da expansão física. [...] O resultado negativo por si só revelava a deficiência do sistema de ensino destinado à preparação do professor “primário” (BRZEZINSKI, 1987, p. 122).

Os embates a favor da democratização da escola pública se intensificam a partir de 1959, com o novo Manifesto dos Educadores. Novamente grandes pensadores da educação brasileira, como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darci Ribeiro e Fernando de Azevedo, voltaram à realidade educacional rogando pelas necessidades da educação naquele momento histórico, ainda que Fernando de Azevedo, redator do novo Manifesto, e seus defensores não tenham renegado nenhum dos princípios do Manifesto de 1932, por considerá-los vivos e atuais. O ensino arcaico, deficiente e para poucos e a escola primária, em dois, três ou até quatro turnos, com professores, na maioria, leigos perduravam. O número de analfabetos ultrapassava 50% da população geral e o de alunos entre 7 e 14 anos atingia 12 milhões, sendo que desses apenas a metade estava dentro das salas de aula, ou seja, 5,7 milhões (BRZEZINSKI, 1987).

O novo Manifesto, vinte e cinco anos mais velho, deparava com os mesmos desafios e anseios de reconstrução educacional de 1932. Era necessário retomar, de forma decisiva, uma educação democrática, uma escola democrática. Se em 1932 a ditadura imposta pelo governo de Vargas cerceou o processo, a nova convocação também não obteve êxito, pois o Golpe

Militar de 1964 já estava a caminho e impediu, mais uma vez, que o ideal dos defensores da educação brasileira obtivesse resultados naquele contexto histórico.

Mas os Manifestos de 1932 e de 1959 deixaram raízes inseridas nas lutas empreendidas a favor do povo, legado dos grandes pensadores que construíram o ideal de educação para todos. Esse legado resistiu há vinte anos (1964 – 1984) de ditadura militar e se manteve vivo no pensamento de educadores incursos com o processo de democratização social. Nesses embates, Dourado (2011) destaca a década de 1980:

[...] houve lutas em prol da educação pública, gratuita, democrática e laica como direito social, no processo constituinte, na defesa de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação democrática, bem como de um plano nacional de educação como expressão dos anseios da sociedade brasileira, que resultaram dos congressos nacionais de educação e da ação ativa do Fórum Nacional em Defesa da Escola (DOURADO, 2011, p.50).

Esses movimentos resultaram em avanços significativos para a atual Constituição Federal, alicerçando os textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996.

A construção de um projeto de educação para o povo emerge de tensões, impasses, articulações entre sociedade política e civil. Na Carta Magna de 1988, pelo menos em termos legais, o direito à educação está contemplado, mas é evidente que esse direito está atrelado ao dever do Estado. Ora, como efetivar o direito à educação sem que o Estado cumpra o seu papel? Nesse sentido, a tensão entre o promulgado e as políticas efetivas não foi rompida.

A Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal³¹. Nos países de regime federativo, é fundamental a criação de políticas integradoras das esferas federal, estadual e municipal. No Brasil, contudo, não se vê um conjunto de políticas visando aos objetivos e finalidades expressos na legislação, e sim uma forte crise de legitimidade dos estados e municípios, dificultando a efetivação de investimentos, como formação e carreira profissional, salários e diversos recursos mediadores de uma educação de qualidade para todos.

O Estado só cumprirá seu dever quando dispuser de compromisso, vontade política, recursos financeiros e outros mecanismos mediadores para isso. Daí decorre a urgência de planejamento, de estudos e pesquisas para subsidiar a instalação de políticas de financiamento da educação básica, como ocorreu com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), uma

³¹ Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constituiu-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos [...] (BRASIL, 1988).

forma de promover educação de qualidade para todos. São fundamentais políticas públicas que tratem a educação como política de Estado, e não a restrinjam às políticas de Governo, que fragmentam as ações em função dos interesses do poder.

A discussão em torno da reconstrução social, da democratização da escola e da democratização do ensino levanta aspectos sobre a formação docente e sua identidade profissional. A qualidade da educação caminha junto com as condições dos docentes: formação, plano de carreira, salário justo, condições de trabalho, dignidade. A docência insere-se numa categoria profissional, o que requer que sejam assegurados direitos básicos de trabalho e de valorização aos docentes.

[...], portanto, a profissionalização do magistério exige piso salarial, carreira e formação continuada. E mais: condições de trabalho adequadas, acesso às tecnologias e mídias e conhecimento para manipulá-las, profissionalização e reconhecimento de sua importância social são alguns elementos essenciais para uma mudança de cultura política em direção de uma educação pública e de qualidade para todos. Essa é uma alternativa para os governos nos anos vindouros (SILVA, M., 2011, p.342).

Sobre a formação docente, Gatti (2011), coordenadora de Pesquisa Educacional da Fundação Carlos Chagas, ressalta:

[...] são profissionais essenciais para a nação, e para propiciar - nas escolas e nas salas de aula de ensino básico - melhores oportunidades formativas para as futuras gerações. Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de “ensinar-educando”, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania (GATTI, 2011, p. 304).

Nos países onde ocorreram a reconstrução social e a erradicação da miséria, a educação teve papel preponderante. Os docentes foram agentes de propostas inovadoras, capazes não só de atuar de forma competente em sala de aula, mas também de ir mais longe, relacionando suas práticas pedagógicas com o contexto social e com as demais práticas sociais concorrentes.

As condições básicas para o educador tornar-se um profissional competente têm início nos cursos de licenciatura. A construção da identidade profissional do professor parte da sua formação inicial. Libâneo (2001) discorre sobre três aspectos essenciais para a construção dessa identidade. A primeira refere-se à profissionalidade, decorrente da formação inicial, na qual lhes são propiciados conhecimentos, habilidades, atitudes necessárias para promover o processo de ensino e aprendizagem. A profissionalidade habilita os licenciandos a se tornarem docentes – daí decorre a profissionalização e o profissionalismo. Na profissionalização estão inseridas as condições eficientes para exercer a profissão, como formação continuada,

“remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão)” (LIBÂNEO, 2001, p. 63). O terceiro aspecto da identidade profissional, o profissionalismo, reúne condições substanciais para o trabalho competente, comprometido com a prática pedagógica, postura ética e política.

Na prática, isso significa domínio da matéria e dos métodos de ensino, dedicação ao trabalho, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, respeito à cultura de origem dos alunos, assiduidade, rigor no preparo e na condução das aulas, compromisso com um projeto político democrático (LIBÂNEO, 2001, p. 63).

Levando em conta a complexidade que envolve a questão das políticas de formação de docentes no Brasil, algumas análises são pertinentes, especialmente sobre a formação para os anos iniciais do ensino fundamental, que ocorre nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

1.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PROFISSIONALIDADE

O Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução CNE/CP nº 1, em 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Licenciatura em Pedagogia. A formação de professores, até então, atendia aos objetivos da reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/68), voltada para a tecnificação do ensino. Os professores também recebiam habilitação em supervisão, orientação, administração ou inspeção escolar, o que significava acumular, num só curso, a formação de professor e a de especialista, com carga horária considerada insuficiente: de 2.800 horas. A ideia de polivalência gerava uma formação superficial e empobrecida. Essas questões não foram bem equacionadas pelas DCN (MEC, 2006a). A finalidade do curso continuou dispersa, bem como o currículo polivalente, formando-se o docente, o gestor e o pesquisador.

Libâneo (2010), referindo-se à resolução, afirma que o fato de a docência ser definida como base para a formação profissional deu origem a um currículo com excesso de funções e disciplinas dispersas e sem objetivos claros em relação à finalidade do curso, que era a formação de professores. Isso pode ser observado na própria legislação:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

[...]

Art. 3º [...]

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (MEC, 2006a)

Para cumprir com essa finalidade, a carga horária, que era de 2.800 horas, foi ampliadas para 3.200 horas, distribuídas como determina o art. 7º:

- Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:
- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
 - II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
 - III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (MEC, 2006a)

A ampliação da carga horária, considerada como ganho merece análise mais refinada, pois a formação profissional é uma tarefa complexa e não implica somente no número de horas de trabalho: envolve também exame cuidadoso da estrutura curricular, que deve estar em sintonia com a finalidade do curso, isto é, com o exercício profissional. Nesse sentido, podemos dizer que ainda há muito a ser feito. Um fator agravante é que, ao definir a carga horária, não se deliberou sobre o mínimo de anos para duração do curso de Pedagogia, o que possibilitou a criação de cursos com duração de menos de quatro anos, tempo bastante exíguo para a formação desse profissional.

Um dos desafios impostos aos cursos de Pedagogia está na elaboração da matriz curricular, que requer profunda mudança na organização e na seleção das disciplinas de bases comum e específica, envolvendo a distribuição de carga horária. Aspectos relacionados às disciplinas que tratam de conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, sua disposição, as relações epistemológicas com o ensino, as possibilidades de maior integração entre elas merecem atenção especial. Outras questões devem ser agregadas a essas, como metodologia de ensino, concepções de currículos, estágios, avaliação da aprendizagem e outros aspectos diretamente relacionados à formação de professores.

A intenção da formação inicial - profissionalidade - é propiciar aos acadêmicos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à profissão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, infere-se que o currículo dará vida à formação, logo as

matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia deverão expressar essa finalidade.

Para melhor analisar como ocorre essa formação inicial do acadêmico, tomemos como base o relatório da Fundação Carlos Chagas, “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, elaborado por Gatti e Nunes (2009). Esse relatório, que analisa currículos de 71 cursos de Pedagogia representativos de todas as regiões do país, e a pesquisa documental de Libâneo (2010), que apresenta amostra de 25 cursos de Pedagogia de instituições públicas, fundações e privadas do estado de Goiás, retrata bem o problema da profissionalidade, expressos nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia.

Gatti (2011) apresenta uma síntese demonstrando a característica fragmentária dos currículos de pedagogia.

Em síntese, pela análise realizada foi possível constatar que:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o por que ensinar, entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar, com seus respectivos fundamentos pedagógicos;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referências teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com a associação em poucos casos às práticas educacionais;
- e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica, em seus aspectos didáticos (alfabetização, língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação física), comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento à educação infantil (GATTI, 2011, p. 1371-1372).

Nessa pesquisa, foram listadas 3.513 (três mil quinhentas e treze) disciplinas, sendo 3.107 (três mil cento e sete) obrigatórias, o que evidencia a dispersão curricular da formação e a conseqüente fragilidade para o exercício do ofício de professor (GATTI, 2011). Afinal, quais são os critérios substanciais para a composição da matriz curricular para formar o profissional-professor? Quais disciplinas alicerçam a formação do professor para atuar na escola e na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, para torná-lo competente na função inerente à escolarização?

A autora analisou 1.498 ementas e constatou que as disciplinas destinadas à formação profissional específica ocupam em torno de 30% do currículo. Libâneo (2010) corrobora com essa constatação: em suas análises, essas disciplinas ocupam média de 28,2%, na maior parte das instituições. Ambas as pesquisas registraram que nas ementas predominam conteúdos bastante genéricos e com pouca densidade teórica, as abordagens descritivas demonstram pouca preocupação com a prática, reafirmando que a formação profissional específica situa-se em torno de um terço do total da carga horária do curso.

Disciplinas de formação específicas, como Fundamentos metodológicos e Didática, apresentam problemas. Elas são destinadas ao ensino dos conteúdos do conhecimento do ensino fundamental, como língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, mas esses conteúdos, em suas ementas, aparecem esporadicamente. A preocupação sobressai em justificar “por que” ensinar, em detrimento “do que ensinar”.

Libâneo (2010) afirma que, dentre as vinte e cinco instituições analisadas, dezoito delas têm em seu currículo a disciplina língua portuguesa; nas outras instituições, são introduzidas denominações como alfabetização, leitura e interpretação de textos, que não tratam dos conteúdos específicos de língua portuguesa; nenhuma delas contempla os conteúdos específicos a serem ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Observa-se, pois, que, embora se registre o termo “fundamentos de...” ou “conteúdos de...”, em que supostamente apareceriam os conteúdos específicos a serem ensinados nos anos iniciais, não é o que parece. Não há evidência em nenhuma ementa de que são contemplados, de forma sistemática, os conteúdos significativos de cada disciplina. Parece haver um entendimento entre os professores-formadores e entre os coordenadores de curso responsáveis pelo currículo de que os alunos já dominam esses conteúdos, trazidos do ensino médio, o que, como se sabe, não acontece (LIBÂNEO, 2010, p. 573).

Para os estágios supervisionados, ambas as pesquisas demonstram que as matrizes curriculares dedicam de 300 a 450 horas, cumprindo a carga horária obrigatória, estabelecida pelo artigo 7º, Inciso II, da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que é de 300 horas (MEC, 2006a). Nos currículos analisados por Libâneo (2010), os estágios ocupam apenas 16,1% da carga horária total, sendo 83,9% dedicados ao conjunto das demais disciplinas.

Para Gatti (2011), os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões, inviabilizando uma análise mais específica com base apenas nos currículos. De maneira geral, pode-se registrar, segundo a autora, falta clareza dos objetivos, definições quanto à documentação, validade ou validação dos estágios, convênios com escolas das redes. Não há especificação que evidencie como são realizados os estágios, se são supervisionados

ou acompanhados; a maioria dos dados leva à conclusão de que são atividades à parte do currículo, voltadas para observações, não constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. Para a autora, os estágios deixam de integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência para compor apenas aspectos meramente formais dentro dos currículos.

Ambas as pesquisas apresentam resultados acentuados quanto à estrutura curricular dos cursos de Pedagogia e sua finalidade: formar professores para os anos iniciais que dominem os conteúdos curriculares; professores que saibam planejar, ministrar aulas, avaliar, intervir na aprendizagem, promover avanços no desenvolvimento dos alunos, alfabetizar na perspectiva do letramento, demonstrando que as DCN não equacionaram questões estruturais desses cursos, focalizando questões emergenciais.

1.2.1 Formação Básica x Formação Específica

Primeiramente, não é aceitável que as disciplinas de formação específica componham aproximadamente apenas 30% dessa formação. São disciplinas que sustentam a finalidade do curso. Vinculada à primeira, a segunda questão diz respeito às disciplinas específicas que tratam dos conteúdos curriculares do ensino fundamental: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, geografia, história, artes. Nos currículos, elas aparecem como disciplinas de fundamentos e metodologia, que priorizam procedimentos, o como ensinar, desvinculadas dos conteúdos, o que mantém a dicotomia entre teoria e prática.

Análises sustentadas pela legislação educacional apontam a incoerência desses currículos quanto à finalidade do curso: a profissionalidade, formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. A Lei nº 9.394/1996 estabelece que:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

As DCN, de acordo com a Lei nº 9.394/1996, determinam, no artigo 5º, dezesseis incisos referentes à competência do egresso da Pedagogia, na alínea VI, consta que:

Artigo 5º- O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do

desenvolvimento humano. (MEC, 2006a)

Parafraseando Libâneo (2010), parece haver um entendimento, entre os responsáveis pelo currículo, de que os acadêmicos de Pedagogia já dominam esses conteúdos, trazidos do ensino médio. Logo perguntamos: não seriam trazidos do ensino fundamental? Os futuros professores ministrarão suas aulas tendo por base aprendizagens ou recordações daquilo que cursaram na educação básica? Como mudar a realidade do ensino fundamental se faltam conhecimentos para os professores, se a profissionalidade não cumpre a sua finalidade?

De modo especial, a ausência de conteúdos específicos das matérias que irá ministrar às crianças torna o professor das séries iniciais despreparado para o ensino - o professor ensina o que sabe! Sem domínio do conteúdo que deveria ensinar, sem encantamento pelo conhecimento, sem uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte, ele não poderá despertar nos alunos o gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo. Do mesmo modo, será impossível atender à alínea VI inserida no art. 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 sobre a abordagem interdisciplinar das disciplinas do ensino fundamental (LIBÂNEO, 2010, p. 579).

Para atender às peculiaridades da profissão, exige-se do professor um conhecimento interdisciplinar, como designou Fazenda (1979). Para alcançar esse objetivo, as disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia devem ser selecionadas e organizadas processualmente, compondo o *corpus* de conhecimento, integrado e articulado à formação profissional. Da forma como os currículos se apresentam, sem dúvida não será possível atender à alínea VI do Artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Ampliar a carga horária, as atividades formativas e as horas complementares não resolveu o problema da profissionalidade.

Num plano diacrônico, Libâneo (2010) contribui para concluirmos essa reflexão:

A ausência dos conteúdos do currículo do ensino fundamental reitera constatação já feita em 1976 por Valnir Chagas (1975, p. 66) sobre a “ausência de conteúdo na capacitação superior do professor primário”, ou seja, há 35 anos se sabe que é precária a formação do professor para os anos iniciais quanto aos conteúdos que irá ensinar, e nada foi feito pelo sistema de ensino, pela legislação, pelos movimentos organizados da área da educação, pelos estudiosos da formação nesse nível em relação ao provimento de saberes disciplinares no currículo de formação (LIBÂNEO, 2010, p. 579).

1.2.2 Indefinições quanto às terminologias das disciplinas e suas finalidades

Outra questão, levantada por Libâneo (2010), refere-se às diferentes denominações para língua portuguesa e alfabetização, que aparecem como leitura, interpretação e produção de textos, aquisição da linguagem, literatura infanto-juvenil, alfabetização e letramento, bases

linguísticas da alfabetização, etc. As várias denominações deixam interrogações quanto aos conteúdos dessas disciplinas. Afinal, o que os currículos de Pedagogia oferecem? Postulamos que as matrizes curriculares devem contemplar língua portuguesa, o que não significa que este estudo seja o mesmo contemplado na disciplina alfabetização. Advogamos por outra disciplina cujos conteúdos sejam destinados à formação de alfabetizadores, o que não foi resguardado no conjunto dos currículos analisados.

Observamos que aqueles currículos que oferecem apenas língua portuguesa não estão formando alfabetizadores, pois esse não é o objetivo dessa disciplina. Sendo assim, os currículos deixam lacunas nessas definições. Portanto, não será possível atender às Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), artigo 24, II, que afirma que o curso de Pedagogia deve ter o “foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos” (MEC, 2010). Assim, quem serão os alfabetizadores? Formar um professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental significa formar também um alfabetizador. Como formar um alfabetizador sem os conhecimentos básicos desse ofício? A aprendizagem da leitura e da escrita são atos linguísticos. Para Cagliari (1991), essa deficiência de conhecimentos linguísticos nos cursos de formação é uma das causas que leva o fracasso escolar a ser atribuído tanto ao professor quanto ao aluno, considerado incapaz, deficiente para a aprendizagem.

1.2.3 Insuficiência de Carga Horária para Cumprir as Finalidades das Disciplinas

Atrelada à questão anterior, aparece outra: a carga horária destinada a essas disciplinas não é suficiente. Mesmo que os currículos as incluam, um único semestre letivo não basta para que os alunos se apropriem da complexidade desses conteúdos e desenvolvam um pensamento interdisciplinar. Desse modo, não conseguem fazer interlocuções com as demais disciplinas do currículo, o que ocorre processualmente. “Todo professor é por natureza um agente de letramento” (BORTONI-RICARDO *et al*, 2010, p. 16). Mas como formá-lo sem que esses conteúdos ganhem profundidade, verticalidade, sem perpassar toda sua formação, ou sem que ao menos tenha carga horária ampliada? Como um professor pode desenvolver uma Pedagogia de Leitura, cujo propósito é ensinar os alunos a aprender a ler - e, assim, ler para estudar -, uma Pedagogia de Letramento, se ele não domina a sua língua materna, bem como os conteúdos curriculares do ensino fundamental? Bortoni-Ricardo faz uma análise bastante oportuna:

[...] no Brasil, convivemos com um paradoxo: os cursos de Letras, onde os alunos têm oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do português, não costumam dedicar-se à formação de alfabetizadores; seus currículos são voltados para o ensino da língua no ciclo final do ensino fundamental e no ensino médio. Já o curso de Pedagogia, ou o curso Normal Superior assumem a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, mas não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística ou, mais propriamente, uma consciência fonológica (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207).

Para Bortoni-Ricardo *et al* (2010), uma Pedagogia de Leitura parte da premissa de que a leitura deve ser compreendida como componente curricular, uma vez que o conhecimento na escola é construído em diálogo com as várias disciplinas que compõem o currículo. Em se tratando da leitura, o aluno tem de mobilizar conhecimentos prévios construídos interdisciplinarmente para dialogar com o texto. A ausência dos conteúdos do currículo de ensino fundamental na formação do professor - formados sem dominar os conhecimentos de história, língua portuguesa, geografia, ciências, matemática -, e a incompetência para o ensino da leitura dificultam o desenvolvimento de uma Pedagogia de Leitura e Letramento. Para Solé (2009), os alunos devem aprender a ler segundo os objetivos do texto: há leitura de textos informativos, para obter conhecimento, para seguir instruções, para obter informações precisas. Há uma diversidade de textos e cada um deles tem estrutura e finalidade próprias.

Esses textos estão inseridos em enciclopédias, folhetos de campanha de saúde, artigos de jornais e revistas, textos midiáticos e, não podemos nos esquecer, nos livros didáticos - principal material de leitura disponível nas escolas públicas. Os professores estarão competentes para planejar suas aulas, promoverem práticas de leitura e letramento, utilizando esses textos, com tal lacuna nos currículos de formação inicial?

Conforme as orientações didáticas fornecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências Naturais (MEC, 1997, p. 124), “um aspecto a ser considerado diz respeito aos modos como as terminologias científicas e os conceitos surgem nesses textos. Há textos em que a terminologia é usada diretamente, desacompanhada de explicação”. Nesse caso, o professor deverá dominá-la, conhecer os conceitos relativos aos termos empregados, para que possa atuar como mediador entre o conteúdo e o aluno. Dessa forma, poderá promover condições para os alunos sistematizarem tais conceitos e os transformarem em conhecimentos prévios para outras práticas de leitura, bem como aplicá-los nas práticas sociais. Se o professor assim o fizer, estará em condições de promover uma Pedagogia de Letramento. Como poderá, entretanto, desenvolver práticas de leitura e letramento, exercer seu papel de mediador, se ele próprio não domina os conteúdos curriculares do ensino fundamental, se desconhece as terminologias?

São obrigações de o professor conhecer os conteúdos do conhecimento da sua disciplina, saber selecionar previamente os textos que sugere aos alunos, avaliar a qualidade e a quantidade das informações impressas e se estão no nível de seus alunos, planejar sua aula e verificar se há os pré-requisitos para leitura no domínio de sua classe. Mesmo que os textos expliquem os termos científicos, demandando pouco domínio conceitual por parte dos alunos, a atuação do professor como mediador não é dispensada. Caberá a ele promover assistências cognitivas, atualizando os conhecimentos prévios dos aprendizes, e recapitular continuamente as informações.

Para chegarmos ao atual estado da arte sobre leitura e letramento, um longo caminho foi percorrido. Pesquisas centradas em estudos sociolinguísticos, contribuições da psicologia cognitiva, da antropologia e da sociologia possibilitaram uma nova compreensão dessas práticas. Hoje sabemos que o ato de ler não implica somente decifrar códigos, mas contribui para formar alunos pensantes, que saibam ler com criticidade, ler o texto e o contexto, replicar o texto, pensar para se emancipar, o que exigiu que se redimensionasse a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, é importante que o futuro docente, na sua profissionalidade, receba formação adequada para ensinar os alunos a ler. Principalmente, que aprendam a ler os textos que trazem conteúdos curriculares com informações científicas; que aprendam a ler de tal modo que consiga extrair conceitos, terminologias e a partir dessas informações façam generalizações, construindo conhecimentos para utilizá-los nas práticas sociais.

As consequências da falta de uma Pedagogia de Leitura têm contribuído para o fracasso escolar, vislumbrado ao longo da escolaridade, em todas as etapas da educação básica. Bortoni-Ricardo *et al* (2010), ao definirem a leitura como um processo sintetizador, explicam as condições em que são gerados os baixos escores que os alunos obtêm nos exames nacionais ou estaduais de avaliação.

O caráter sintetizador da leitura e a importância do conhecimento multidisciplinar de mundo a que o leitor precisa recorrer para compreender efetivamente o que lê explicam os baixos escores que nossos alunos obtêm nos sistemas nacionais ou estaduais de avaliação. O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações (BORTONI-RICARDO *et al*, 2010, p. 16).

Para Libâneo, a falta de domínio dos conteúdos curriculares por parte dos professores afeta diretamente o pleno desenvolvimento dos alunos.

Uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades de muitas crianças da oportunidade do pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua personalidade. Se a educação escolar obrigatória é

a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los [...]. (LIBÂNEO, 2010, p. 580)

1.2.4 A Legislação Educacional e as Finalidades dos Estágios Curriculares

A legislação que regulamenta os Estágios Curriculares Supervisionados é composta pela Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, que modificou a carga horária do curso de licenciatura, de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior, e pela Resolução CNE/CP nº 1/ 2006, que definiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

A Lei nº 9.394/1996 define, no artigo 61, Parágrafo único, II, “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Em conformidade com essa lei, consta na Resolução CNE/CP nº 1/2006, artigo 7º, II, “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (MEC, 2006a). Finalmente, a Resolução CNE/CP nº 2/2002, artigo 1º, II, exige que esta experiência de estágio curricular ocorra somente a partir do início da segunda metade do curso (MEC, 2002).

O texto da Lei nº 9.394/1996 demonstra a tentativa de vencer a dicotomia histórica entre a teoria e a realidade escolar nos cursos de formação de professores. Contudo, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao permitir menos de 10% da carga horária total do curso para os estágios e, mais precisamente, distribuindo-a em duas etapas da educação básica – educação infantil e ensino fundamental –, impediu que essa relação se efetivasse, impossibilidade acentuada com a Resolução CNE/CP nº 2/2002, ao exigir que o estágio ocorra a partir do início da segunda metade do curso. A organização curricular e a distribuição da carga horária orientadas pela legislação evidenciam a característica formal do estágio curricular, incoerente com o seu propósito, o que reforça a sua desvalorização, historicamente marcada nos cursos de formação de professores.

As análises dos currículos confirmam que as Instituições de Ensino Superior (IES) cumprem o determinado pela legislação educacional. Os estágios ocupam entre 300 e 450 horas da carga horária total dos cursos, aproximadamente 14%, a partir da segunda metade de sua duração. Vê-se uma concepção de estágio curricular como uma atividade complementar na formação de professores, um período a parte, um adendo, período “guardado” para inserir

algo a mais na formação do professor. O estágio inserido desde os primeiros períodos do curso possibilitaria aos acadêmicos se apropriarem dos conhecimentos sobre educação e articularem com mais ênfase a relação teoria e prática.

A formação de profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2011, p. 321).

Segundo a legislação, a formação dos futuros professores, a profissionalidade, pode contar com menos de 10% para os acadêmicos vivenciarem a experiência profissional na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e só poderão fazê-lo a partir do início da segunda metade do curso. Apesar das IES estarem cumprindo essa determinação, estabelecendo, em média, 14% da carga horária para os estágios, ainda é insuficiente.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece como finalidade do curso de Pedagogia formar professores, gestores e pesquisadores, definindo a docência como base da formação profissional. Atualmente as atividades docentes ultrapassam os espaços escolares, sendo compreendidas como a sistematização do saber pedagógico na gestão de diferentes contextos educativos. Essas atividades podem ser formais e não formais, tais como gestão da sala de aula e do ensino, gestão democrática da escola e atividades de pesquisa. Para exercer essas atividades, o docente deve empregar aprendizagens que perpassam a sua formação: interdisciplinar, científica, ética, estética, plural, crítica, reflexiva.

Dentro da pluralidade das funções da docência, o estágio curricular é uma possibilidade concreta de imersão dos acadêmicos nos ambientes em que irão atuar, vivenciando a aprendizagem e proporcionando a indissociabilidade entre a teoria e a prática. O estágio acontece em distintos campos, sejam eles em instituições e programas da educação infantil ou do ensino fundamental, (creche, pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos) e nos espaços não formais (hospitais, empresas, ONG's).

Como foi visto nos currículos analisados por Gatti (2011), nos estágios sobressaem as atividades de observação em detrimento da pesquisa. Os atuais enfoques para formação de professores apontam a pesquisa como proposta eficiente para o desenvolvimento dos estágios, o que contribui para os processos de investigação, registro, descrição das ações, reflexão teórica, análises contextualizadas, intervenções, bem como representa um elemento facilitador das relações epistemológicas entre a natureza das disciplinas e o ensino. Pimenta e Lima (2004, p. 46) afirmam que

A pesquisa permite a ampliação e análise dos contextos onde ocorrem os estágios e

possibilita aos acadêmicos desenvolverem postura e habilidades de pesquisadores a partir de situações concretas, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observa.

Nessa perspectiva, o estágio constitui-se num processo que prima por articular teoria e prática, pelo aprender fazendo, pelas ações consolidadas na dimensão da práxis e na reciprocidade entre estagiário e professor. A práxis configura situações de interlocuções, trocas, tomada de consciência, conversa reflexiva e diálogo. Para Freire (2010), o adentramento no diálogo como fenômeno humano encontra a palavra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Isto significa dizer que a palavra, a teoria, deve ser analisada em seus elementos constitutivos: reflexão e ação. A palavra sem a ação se transforma em palavraria, em "blábláblá". Mas, ao contrário, se for exclusiva a ação, com sacrifício da reflexão, a palavra se converterá em ativismo, negando a práxis verdadeira e impossibilitando o diálogo.

As palavras de Freire (2010) denotam claramente que a organização dos currículos dos cursos de Pedagogia - privilegiando as disciplinas de formação geral em prejuízo da formação específica e, especialmente, dos estágios -, impede o diálogo entre as disciplinas, entre a teoria e a prática, entre os atores do processo, enfim, impede o diálogo na escola em sua totalidade.

Experiências empíricas revelam que os acadêmicos dos cursos de Pedagogia, não obstante, referem-se aos estudos teóricos como "blábláblá", como forma de criticar esse aprendizado. Contudo, quando alcançam o período autorizado para aplicá-los, se veem sem sustentação teórica, e, conseqüentemente, a ação cai em ativismo, uma vez que a palavra, o tempo do diálogo e da reflexão foi diluído ao longo da formação. Para Freire (2010), a partir do diálogo, ocorre a análise crítico-reflexivo. Uma vez que a reflexão demonstre a inviabilidade de uma ação, esta deve ser adiada ou substituída por outra, já que elas devem se dar simultaneamente. Como afirma Freire (2010, p. 141), "o *que fazer* é teoria e prática. É reflexão e ação".

O estágio curricular estendido ao longo da formação acadêmica tem o propósito de significar o que fazer, de favorecer a verticalização do conhecimento, processado interdisciplinarmente, ação-reflexão-ação, confrontando permanentemente a relação teoria e prática, desencadeando uma formação reflexiva e competente do futuro professor.

Essa forma de compreender o estágio não significa dar preferência ao praticismo. Compreendemos que os estágios supervisionados e a matriz curricular, na sua totalidade, devem ser promovidos com permanente diálogo entre as disciplinas, entre os atores

envolvidos no processo, a escola e sua realidade, avaliando e valorizando os conteúdos da formação, os conteúdos do conhecimento, as concepções teóricas, confrontando e generalizando o conhecimento, com os atores assumindo uma postura intelectual, reflexiva.

De acordo com Arroyo (2002, p. 114), “os professores e as professoras da Educação Básica, além de dominarem os conteúdos de sua disciplina ou área, têm de dominar como educadores os conteúdos de seu ofício, as teorias pedagógicas que os fundamentam”. Postulamos que a função do docente e os processos de sua formação devem ser considerados em relação ao perfil de profissionais que se pretenda formar. Esses devem ser críticos e capazes de transformar as práticas educativas para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

Com essa intencionalidade, não basta determinar apenas o que os acadêmicos devem aprender, mas também a forma como isso acontecerá. Para Arroyo (2002, p. 115), “todo conhecimento é ação. O aprender é inseparável do como aprendemos”. A construção do saber científico está vinculada à maneira de se raciocinar sobre os aspectos científicos, e como torná-los funcionais na prática educativa. Coll (2000) afirma que a significatividade da aprendizagem está ligada à funcionalidade, isto é, à possibilidade de utilizá-la em diferentes contextos, e o estágio curricular possibilita essa aprendizagem.

1.2.5 Concepção de Currículo Inerente às Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia

As questões anteriores conduzem a uma principal: a concepção de currículo. Afinal, qual a concepção de currículo inerente aos cursos de Pedagogia? Sabemos que a concepção de currículo como conjunto de disciplinas compartmentalizadas e distribuídas em períodos fechados com a finalidade de integralizar a grade curricular já está superada. Sustentamos a posição de teóricos que têm tratado desse assunto numa concepção interdisciplinar, como práxis. Para Arroyo (2002, p. 95), “já não há grades, nem disciplinas fechadas em quintas do conhecimento, muradas e fragmentadas”. Segundo Morin (2000), o parcelamento e a compartimentação impedem a apreensão das relações entre os saberes. Já Freitas (1996) e Saviani (1991) consideram que o currículo é uma ação intencional e sua montagem é feita de acordo com a finalidade que se deseja alcançar.

Os resultados das pesquisas de Gatti (2011) e Libâneo (2010) demonstram que os currículos e suas ementas esqueceram-se da intencionalidade da formação inicial, a profissionalidade, o que faz urgente repensar e reconstruir os currículos dos cursos de

Pedagogia, especialmente primando pela interdisciplinaridade, pelo diálogo, pela práxis. O currículo é elemento facilitador da integração das diferentes disciplinas do processo formativo, mas não se faz autossuficiente: ele precisa ser ratificado pelo trabalho pedagógico dos professores do ensino superior.

1.2.6 Atitude Interdisciplinar na Prática Docente do Ensino Superior

Mesmo que a reestruturação curricular viabilize a interdisciplinaridade, para efetivá-la, dois fatores são considerados fundamentais. O primeiro diz respeito aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pela formação inicial, que devem conhecer os conteúdos curriculares do curso de Pedagogia e a partir deles pensar interdisciplinarmente. Este é o ponto de partida para que compreendam a lógica da estrutura curricular, bem como a razão pela qual a disciplina que lecionam ocupa aquela posição na organização curricular. Isso exige conhecer as ementas das disciplinas como elemento facilitador do diálogo epistemológico entre elas. É notório que aos docentes das IES cabe o exercício de romper muros e quintais do conhecimento, pois mudanças curriculares por si só não produzirão resultados desejados. Em segundo lugar, esses docentes são mediadores entre os alunos e os conteúdos curriculares, promovendo assistências para que o pensamento interdisciplinar se instale sobre o objeto da cognição. Freire (2010, p. 78) descreve o processo cognoscitivo da apreensão do objeto cognoscível pelo aluno:

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educadora x educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Compreende-se que essa reciprocidade é essencial para o aluno alcançar o pensamento interdisciplinar. Aos docentes das IES cabem exercitar essa atitude diante do conhecimento, promovendo as ajudas interativas. Esse pensamento é produzido com assistências do professor, ao exercer seu papel de mediador, num contínuo processo de recapitulação, de recuperação e atualização dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos construídos ao longo da formação. É em vão aguardar que os acadêmicos alcancem essas relações sem que o professor cumpra seu papel de mediador.

A formação docente, especialmente os currículos de Pedagogia, tem sido ponto de

debate em diversos fóruns, criados a partir da década de 1970, entre os quais se destacam: a Associação Nacional de Educação (Ande), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Administração Educacional (Anpae). Embora muitos critiquem exacerbadamente as políticas de formação de professores, as conquistas ainda são tímidas. Pode-se dizer que a Anfope, mesmo tendo se destacado no debate sobre formação de professores, trabalhando de forma articulada com agências formadoras e participando dos vários debates sobre a temática, ainda não conseguiu sensibilizar as grandes políticas de Estado quanto à formação docente.

A atual legislação educacional não consegue fazer com que o curso de Pedagogia atinja sua finalidade: a profissionalidade. Apesar de a docência ser apontada como a base da formação do pedagogo, o que é positivo, ao expandir a função docente, diluiu-se a especificidade do seu trabalho e o currículo persistiu em reforçar esta disparidade.

As análises dos currículos pelo viés da legislação educacional não significa que a tomamos como a panaceia para os cursos de Pedagogia, pois a legislação não alcança o ponto central da formação docente, da sua identidade, do ordenamento escolar. Tampouco consideramos que a formação docente seja a redentora da educação.

Costa (2010) considera que as leis são fruto da vontade das classes hegemônicas, que também detêm o poder, o que significa a imposição da vontade desta sobre as demais, mesmo em um ambiente democrático, onde são mantidas as liberdades civis, políticas e os direitos constitucionais. Isso nos leva a concluir que a legislação educacional que regulamenta o curso de Pedagogia não veio para realizar as profundas transformações que o curso exige. Com toda certeza as leis farão diferença, pois com base nelas boa parte das decisões é deliberada, mas não resolverão os graves problemas do profissional da educação que iniciam na profissionalidade.

1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROFSSIONALIZAÇÃO E PROFSSIONALISMO

A formação continuada não pode ser compreendida como forma de remediar as lacunas da profissionalidade, mas como direito de o professor qualificar sua atividade profissional, encontrando respostas mais aprofundadas para o trabalho que realiza e refletindo sobre como o realiza e como a sociedade percebe esse trabalho. A própria Lei nº. 9.394/1996 previu que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

De maneira geral, falar em formação continuada é falar da trajetória dos movimentos dos educadores por uma educação de qualidade, por condições adequadas de trabalho, por direito à profissionalização compatível com o seu papel social; é falar sobre a luta empreendida por esses profissionais para fazer valer seus direitos, que, mesmo instituídos, são objeto de permanente reivindicação. Assim, falar em formação continuada é também falar em produção de conhecimento, em desenvolvimento profissional, pessoal, cultural, ético e político dos docentes; é falar do contexto da escola, da sala de aula, da aprendizagem; é falar do projeto pedagógico, da função social da escola, é falar da profissionalização. Para Toschi *et al* (2003), essa discussão sobre a profissionalização tem por finalidade afirmar o espaço educativo, resgatando a identidade profissional dos docentes e de todos os que trabalham em função da educação.

As análises realizadas em torno do binômio formação inicial e cursos de Pedagogia, a profissionalidade, fortalecem as reflexões sobre a construção dessa identidade, que precisa ser vista como um processo permanente, constante ao longo de sua carreira profissional, remetendo as análises para as questões da profissionalização e do profissionalismo.

Ratificando Libâneo (2001), essa construção da identidade profissional do professor inclui os elementos que definem e orientam a especificidade de seu trabalho, ou seja, os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores. Esta especificidade é o ensino.

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fazemos nos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar (Zeichner *apud* MIZUKAMI, 2003a, p. 22).

De fato, a partir da profissionalidade são definidos os papéis sociais da profissão. Esses papéis sociais são prescrições, prerrogativas, obrigações e direitos definidos e reconhecidos socialmente. O professor presta um trabalho para a sociedade, tem obrigações e direitos frente a ela. Essas prescrições definem suas características identitárias, que são construídas e reconstruídas em permanente tensão com forças políticas de interesses

contraditórios, o que significa dizer que a construção da identidade do professor segue uma trajetória de movimentos de luta para o alcance da sua autonomia, sua competência, sua valorização social. Para Silva (2011), a função social do professor é um reflexo da história de construção das identidades social e profissional, e estas são mais que uma marca pessoal, uma marca de seu histórico e do coletivo. Neste sentido, tanto a formação inicial como a continuada desempenham papel importante na valorização social do trabalho docente.

Portanto, a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam. A profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam o conjunto dos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional. É base para a profissionalização, que implica obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2003). Não há consciência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação (GATTI, 2011, p. 305).

Essas duas dimensões reforçam a tese de que o professor se constitui como profissional na formação inicial, que é condição necessária para o exercício da profissão, mas não suficiente para desempenhar o seu papel social, para que ele consiga ocupar o lugar que lhe é reservado na organização social (RIOS, 2010). Libâneo (2001) defende que a construção e o fortalecimento dessa identidade devem ser parte do currículo e das práticas, tanto da formação inicial quanto da continuada. Recuperando as reflexões do autor, a profissionalização refere-se às condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade. Essas condições devem ser mantidas desde a formação inicial até a continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais, práticas de organização e gestão. Para ele, a formação inicial tem papel importante para a identificação profissional, mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode se desenvolver no próprio trabalho.

Corroborando com esse pensamento o documento intitulado “Rede Nacional de Formação Continuada: Base legal para institucionalização da formação continuada” (MEC, 2008), que, em linhas gerais, considera a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade e da profissionalização do professor, sendo componente essencial da profissionalização docente. Esse documento tem como princípio que a formação continuada é exigência profissional no mundo atual, mas que para ser efetiva precisa ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico para além de cursos de treinamento, devendo integrar-se no dia-a-dia da escola. Esses princípios sustentam-se no art. 40 na Lei nº. 9.394/1996: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular

ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 1996)

Esse documento do MEC autoriza a oferta da formação continuada por várias agências formadoras, entre elas as universidades. Quando oferecida por estas, pode ganhar em qualidade, pois as IES são locais de avanço e produção do conhecimento, diversificam a formação em nível de aprofundamento nas pós-graduações *Lato e Stricto Sensu*. Nesse caso, cabe ao docente assumir responsabilidade sobre ela. Quando oferecida no ambiente de trabalho, a responsabilidade deve ser assumida por todos que dela participam, sendo importante para a reflexão sobre o cotidiano da escola, o estudo, a discussão e a confrontação da prática pedagógica.

Seja por meio de projetos de formação em serviço, seja promovida pelas secretarias estadual ou municipal, de uma forma ou de outra, a formação continuada deverá romper com a formação técnica, conforme afirmam os estudiosos do tema: “A formação continuada, quando concebida como um trabalho reflexivo, possibilita a crítica sobre as práticas e conseqüentemente a reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional do educador” (CANDAU, 2002 *apud* PASSOS, 2010, p. 25). Também Mizukami (2003) refere-se aos estudos de Candau:

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada ignoram essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1996, p. 143 *apud* MIZUKAMI, 2003b, p.28-29).

Analisando as contribuições de diversos autores na literatura nacional, como Fazenda (2002), Mizukami (2002), Rios (2008), Candau (2002), Passos (2010) e Madalena Freire (1990), os trabalhos da etnógrafa e sociolinguista Bortoni-Ricardo (2008), e, no âmbito internacional, Sacristán (2008), Schön (1983 *apud* SACRISTAN; GOMÉZ, 2007), Erickson (1984), Smith (1989), dentre outros, deparamos com uma nova perspectiva de formação de professores, que será objeto de aprofundamento no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA: INTERLOCUÇÕES COM OUTRAS METODOLOGIAS QUALITATIVAS

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

2.1 PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Trata-se de um tema complexo e rico em abordagens, e que oferece vastas possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa na área de ensino. Sob as influências da filosofia, da antropologia, da sociolinguística, da linguística e de outras áreas, a pesquisa em educação vem ganhando novas possibilidades teóricas e metodológicas. Nesse cenário, metodologias de pesquisa como etnografia, estudo de caso, pesquisa participativa, colaborativa e pesquisa-ação vêm ampliando seus resultados.

Neste capítulo são apresentados alguns estudos que, mesmo de forma pontual, ofereceram contribuições sobre os processos de formação de professores. Eles orientaram e confirmam a opção metodológica de uma investigação etnográfica no presente trabalho. Nesse debate teórico-metodológico, aparecem, em maior medida, projetos de formação associados à pesquisa, integrando teoria e prática e fornecendo maiores possibilidades para uma formação profissional mais crítica e autônoma.

A formação de professores tem sido objeto de investigação de vários estudiosos. Sacristán e Gomez (2007), apoiados em autores como Kirk, Zeichener e Feiman-Nemser, que vieram ao longo da história investigando os dilemas e conflitos procedentes da formação dos professores, classificam quatro perspectivas básicas de formação docente: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social. Como uma síntese analítica desses estudos, advertem para o fato de que: “como em toda proposta de classificação em ciências sociais e humanas, mesmo que mais depuradas, encontramos limites difusos e exemplares difíceis de enquadrar, que facilmente deveriam encontrar-se na intersecção de alguma das perspectivas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 354).

Os autores apresentam sérias limitações nas duas primeiras, acadêmica e técnica, consideradas tradicionais. Elas pressupõem um modelo fechado e mecânico para a formação de professores e têm como propósito treiná-los em técnicas e habilidades consideradas suficientes para produzir na prática os resultados almejados.

As perspectivas prática e de reconstrução social são apontadas por eles como modelos avançados que pretendem desenvolver um conhecimento reflexivo no professor. Propõem evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador dos enfoques anteriores. Nessa formação, o professor não pode ser um técnico que aplica as estratégias aprendidas nos anos de sua formação acadêmica, mas

[...] deve necessariamente se transformar num investigador na aula, no âmbito natural em que se desenvolve a prática, onde aparecem os problemas definidos de maneira singular e onde devem ser experimentadas estratégias de intervenção também singulares e adequadas ao contexto e à situação (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007, p. 376).

As críticas aos enfoques tradicionais foram emergindo progressivamente e sofreram importantes evoluções ao longo do século passado. Apesar dessa evolução, estão ainda presentes em nossos dias, especialmente quando tratamos de professores do ensino fundamental e médio.

John Dewey (1859-1952) aparece como um dos pioneiros a propor formação do professor com foco na reflexão.

É obrigatório reconhecer em Dewey uma das primeiras e mais significativas contribuições a favor do ensino, como uma atividade prática, com o seu famoso princípio pedagógico de aprender *mediante a ação* (*learning by doing*) e sua não menos influente proposta de formar *um professor reflexivo* que combine as capacidades e busca de investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007, p. 365).

Mizukami (2002), ao tratar da formação de professores, centra suas análises nos estudos de Sacristán e Gomez (2007) e de Schön (1983 *apud* SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007). Destaca duas concepções por eles contempladas: a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Para ela, o modelo de formação de professores que se apoia na ideia de acúmulo de conhecimentos teóricos para posterior aplicação é decorrente da lógica da racionalidade técnica criticada por Schön (1983 *apud* SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007), onde a atividade profissional é tratada como instrumental, como uma ação de solução de problemas pela aplicação rigorosa da teoria. A autora dirige suas análises para o cotidiano da sala de aula, onde o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprendeu a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos adquiridos nos cursos de formação inicial. Os limites da racionalidade técnica se

encontram no fato de não levar em conta os aspectos do contexto mais amplo em que as práticas educativas estão inseridas (MIZUKAMI, 2002).

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio campo científico (GOMEZ, 1992, p. 100 *apud* MIZUKAMI, 2002, p.14).

As análises desses autores apontam para a superação desse modelo para uma nova perspectiva prática. Esta perspectiva “fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas” (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007, p. 363).

Agora se exige do professor que lide com um conhecimento em construção - e não mais imutável - e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre os iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Nesse paradigma, o professor é capaz de incorporar e transcender o conhecimento advindo da racionalidade técnica. É nessa direção que Sacristán e Gómez (2007) e Schön (1983 *apud* SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007) inserem a formação do professor. Eles partem do modelo reflexivo para a construção de uma nova perspectiva: *a reflexão na prática para a reconstrução social*. No conjunto das reflexões, os autores insistem na pesquisa para que o professor se perceba como um investigador da sua própria prática.

Mizukami (2002) advoga a favor da pesquisa de cunho construtivo-colaborativo, considerando-a como eficiente. Esse modelo pressupõe o *diálogo*, a interação, o engajamento dos pesquisadores com os professores colaboradores³², as trocas e o desenvolvimento profissional, permitindo compreensões mútuas e consenso advindo do *diálogo* para uma tomada de decisão democrática e de ação consciente.

Um dos grandes desafios enfrentados continuamente em projetos que associam pesquisa e formação de professores tem sido o de construir estratégias investigativas e formativas que permitam, processualmente, oferecer respostas, mesmo que provisórias, aos problemas estudados e, ao mesmo tempo, contribuir para que os professores reconstruam suas práticas, considerando o *ethos* da escola (MIZUKAMI, 2002, p. 42).

³² Na vertente colaborativa, o pesquisador e o professor colaborador trabalham em sintonia, e o professor da sala de aula é um pesquisador da sua própria prática, um professor e um pesquisador colaborador.

Fazenda (2002), ao tratar de políticas de educação e formação de professores, contribui com a ideia de que:

[...] a reordenação dos saberes (científico e social) exige uma formação interdisciplinar. Contudo essa formação é mais que uma metodologia de trabalho, esse tipo de formação interdisciplinar exige uma atitude de *pesquisa* em que a *observação, o registro, a análise e a síntese* são contempladas. A reconstrução teórica dos saberes nascerá dos embates singulares vividos (FAZENDA, 2002, p. 206).

No conjunto dessas abordagens, os autores defendem que é imprescindível associar formação e pesquisa para uma formação sólida, capaz de construir práticas reflexivas no contexto pedagógico, atuando como suplemento aos modelos de treinamento. Se autores como Fazenda (2002) e Mizukami (2002) abordam a formação do professor na perspectiva da prática reflexiva, iniciada por Schön (1983 *apud* SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007), propostas mais avançadas aparecem defendendo a formação continuada *como uma prática para além da prática reflexiva*.

Compatível com elas, Rios (2010) desenvolve um amplo trabalho, de cunho filosófico, para tratar da formação e competência do professor³³. Para a autora, essa competência apresenta uma dupla dimensão: *a técnica e a política*. A dimensão técnica, diferentemente das concepções anteriores, é compreendida como a habilidade de o professor integrar a teoria à prática e de saber *fazer bem*. A dimensão técnica engloba, então, *o saber* (o conhecimento), *o saber fazer bem* (como utilizar esse conhecimento). Ela insere a dimensão política como indissolúvel da técnica, já que exige um profissional reflexivo, rigoroso com o conhecimento, crítico e compromissado com as escolhas técnicas, que têm implicações ético-políticas.

Por competência profissional estou entendendo várias características que são importantes indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e de remuneração. O sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político, da prática docente para o professor (RIOS, 2010, p. 51).

³³ Adotamos, neste trabalho, essa concepção de competência do profissional professor.

O componente fundamental, presente na ação ético-política, é a intencionalidade do gesto do educador. “O que o educador decide fazer com o saber é exatamente relevante para que sua ação seja qualificada de competente” (RIOS, 2010, p. 65). Essa decisão vai ao encontro do seu papel social, daquilo que é desejável e estabelecido valorativamente à sua ação, para a construção de um determinado tipo de sociedade.

É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, na qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens. A ideia de poder, entretanto, é frequentemente associada apenas à de dominação, porque assim que ele tem sido exercido, particularmente na sociedade brasileira hoje (RIOS, 2010 p. 71).

A autora define, então, competência como a mediação entre as dimensões *técnica e a política*. “A ética é mediação, mas é também síntese da técnica e da política” (RIOS, 2010, p. 74).

É a *reflexão* que nos fará ver a consciência até de nossa própria conceituação, e que, articulada à nossa *ação*, estará permanentemente transformando o processo social, o processo educativo, em busca de uma significação mais profunda para a vida e para o trabalho (RIOS, 2010, p. 74).

Essas propostas compreendem a formação do professor para além da expectativa da eficiência e da produtividade impostas pelo mercado de trabalho. Insistem numa formação capaz de tornar o professor um profissional crítico aos anseios imediatos do capitalismo. Silva (2011, p. 350) aborda a capacidade de esses professores construir conhecimentos ou negá-los, “esses professores deverão ser capazes de ler a realidade contraditória e ideológica, com base na compreensão de que o trabalho é o construtor dessa realidade e princípio articulador da relação teoria e prática, esta última concebida como práxis revolucionária”. Considerando a grande diversidade de abordagens envolvendo a formação de professores, Schulman, citado por Mizukami considera:

Para as questões colocadas na pesquisa interpretativa relacionam-se à procura de significados e de leis explicativas; objetiva-se compreender, sob a óptica dos participantes, a natureza do processo interativo de ensino e de aprendizagem; a busca de critérios de efetividade é realizada na situação em estudo; a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem são vistos holisticamente; as salas de aulas são consideradas ambientes sociais, culturalmente organizados [...] (MIZUKAMI, 2003, p. 207).

Embora não haja consenso entre esses estudos, conflitos e dilemas em busca da verdade são próprios da epistemologia da pesquisa, há de se considerar que as perspectivas apoiadas na teoria crítica, apontam a pesquisa como uma probabilidade de conectar a teoria à prática, a ação à reflexão, a práxis pedagógica a enfoques dialéticos e emancipatórios.

2.2. PESQUISA ETNOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UM ENCONTRO COM A FILOSOFIA FREIRIANA: A PRÁXIS PEDAGÓGICA SOB O ENFOQUE EMANCIPATÓRIO.

2.2.1 A Favor da Etnografia de Base Sociolinguística

Como já foi relatado anteriormente, neste trabalho optou-se em adotar uma metodologia *etnográfica de base sociolinguística*. Esta perspectiva vem se sobressaindo como uma das metodologias eficazes na formação de professor. Portanto, não se trata de uma mera opção metodológica, mas encontramos nela meios e instrumentos que estão inseridos nas diferentes perspectivas de formação, considerando esse novo perfil de profissionais mais críticos, autônomos, capazes de se inserir em uma práxis pedagógica dialética e emancipatória.

A etnografia de base sociolinguística teve sua origem com os registros da antropóloga Margareth Mead, da Universidade de Columbia, em 1928. Ela foi pioneira na produção de uma monografia etnográfica. Seus estudos influenciaram vários pesquisadores da época. Entre as décadas de 1960 e 1970, os estudos etnográficos cresceram, sobretudo entre os pesquisadores da área de educação, uma vez que entre os antropólogos e sociólogos já eram bastante utilizados.

O termo etnografia foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referirem às monografias escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. A palavra compõe-se de dois radicais do grego antigo: *ethnoi*, que significa "os outros, os não gregos", e *graphos*, que quer dizer escrita ou registro (BORTONI-RICARDO, 2006a, p. 5). Então, quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, para a geração e análise dos dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Segundo Rodrigues e Cavalcante (2005, p. 55),

A etnografia é um método de abordagem de campo que oferece ferramentas para um melhor entendimento da realidade da escola e suas formas de constituição de significados já existentes e suas transformações, originárias de reflexões e discussões dos sujeitos participantes do contexto educacional.

Spradley (1979) descreve a etnografia como um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Já Wolcott adverte que a etnografia em Educação “deve preocupar-se

em conceber o ensino e a aprendizagem em um contexto cultural amplo, compreendendo assim que as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao limite do espaço escolar, mas relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola” (WOLCOTT, 1975 *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 14).

Erickson (1984), um dos principais representantes da etnografia de cunho sociolinguístico, explica que a tarefa do pesquisador é desvendar o problema, como ele se manifesta nas atividades e, neste caso, no cotidiano da escola, mais especificamente na sala de aula, sendo capaz de produzir análises fundamentadas em teorias e princípios éticos. A tarefa do etnógrafo é desvendar o modo específico como padrões de organização social e de cultura relacionam-se às atividades de pessoas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social. Assim, as pesquisas etnográficas vão estudar com *detalhes* uma situação específica para analisá-las em conjunto com outras situações. Dessa forma, conclui-se que a tarefa da etnografia de sala de aula é construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que "é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Essas definições são significativas, pois orientam o etnógrafo a uma maior compreensão da escola como um espaço cultural, como uma organização, que se apresenta com papéis sociais bem definidos, com atores para vários núcleos de atuação - diretores, docentes, equipes de apoio -, e a sala de aula é, nesse espaço, o ambiente central, para o qual todas as ações se convergem.

A etnografia de sala de aula, especialmente voltada para estudar as questões relacionadas à escola, à prática pedagógica e, sobretudo, às próprias salas, exige do etnógrafo análises nas dimensões macro e microsociolinguística³⁴. Em outras palavras, o pesquisador reconhece que os problemas identificados em sala de aula são subjacentes aos problemas sócio educacionais, sendo influenciados e determinados por esses. A etnografia, construída a partir de um referencial teórico, com base na *observação*, no *registro*, na *análise* desses contextos, tem-se revelado um paradigma bastante apropriado para a construção da competência científica, crítica, ética, política e emancipatória do professor.

Erickson (1984) se junta a Dell Hymes (1962) como outro estudioso que sustenta teoricamente o desenvolvimento dessa pesquisa. Hymes, sociolinguísta de formação antropológica, construiu as bases da pesquisa denominada *etnografia da comunicação*, ao

³⁴ Macrossociolinguística abriga o processo de comunicação humana que, refletindo as relações de poder, está permanentemente construindo e perpetuando as instituições sociais. Microsociolinguística se ocupa prioritariamente do estudo da variação e mudança (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 150).

formular um conceito fundamental na área da sociolinguística, o de *competência comunicativa*, compreendido como a capacidade de adequar a fala às mais distintas situações. Essa competência permite ao falante saber o que falar e como falar, com quaisquer interlocutores e em quaisquer circunstâncias. Nesse sentido, não existe uma forma certa ou errada de falar, mas sim formas adequadas de saber falar.

Para Hymes (1962) é fundamental que o pesquisador etnográfico identifique as diferenças culturais nos modos de falar, de ouvir, entre a rede social do professor e a dos alunos. Na prática, elas devem ser consideradas e analisadas, pois levam às sistemáticas dificuldades de entendimento na sala de aula. Para o autor, é preciso considerar uma diferença básica entre o que *não é* dito por que o falante não tem ocasião de dizê-lo e o que *não é* dito porque o falante não tem ou não encontra uma forma de dizê-lo (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62).

Se diferenças culturais geram essas dificuldades e se é necessário dar oportunidades de fala para o falante, então é fundamental organizar a sala de aula para que essas oportunidades sejam asseguradas, o que pode acontecer por meio de interação entre os sujeitos, pelas relações de confiança, de respeito às diferenças. Essa sala de aula pode ser construída por uma pedagogia culturalmente sensível, como a proposta por Erickson:

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especialmente empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alunos e seus professores (ERICKSON, 1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118).

Habermas (1983), já visto neste trabalho, um dos principais pensadores da teoria crítica, se destaca ao propor a Teoria da Ação Comunicativa. Nela, ele defende que toda ciência supõe uma relação com os interesses humanos e que nenhum conhecimento é neutro - sempre há interesses -, e esse é uma construção que ocorre por meio da linguagem. Esta premissa está bem evidenciada na sua mais importante obra, *Teoria da Ação Comunicativa*, onde defende que as teorias só podem ser elaboradas por condições de *argumentação*. Destaca que a intersubjetividade, a contra-argumentação leva ao consenso, à verdade, aos *atos de fala*. Não vê verdades fora da razão comunicativa, dos contextos da fala, de argumentação, de consenso. Os argumentos, por serem racionais e substanciais, servem para definir critérios científicos de verdades. Isto é, os argumentos, a contra-argumentação - teoria dos contrários -, determinam os critérios para aceitar ou criticar as pretensões de validade, servem para formular e reformular as asserções, para elucidar, justificar, legitimar

racionalmente as pretensões de validade.

A Teoria da Ação Comunicativa aparece ancorada numa *situação ideal de fala*³⁵. Nela estão presentes as condições necessárias para o *diálogo e o consenso*, isto é, todos os participantes devem ter a mesma oportunidade de empregar atos de fala. O *consenso* é o critério da verdade, mas não se reduz a isso, pois sempre se pode gerar um consenso numa nova situação de discurso. O processo de formação de consenso é infinito, um regulador que nunca pode ser definitivo.

O diálogo vai permitir que os pesquisadores possam validar a pesquisa, calcados na crítica, nos argumentos, contra-argumentos, nas oportunidades de *atos fala* dos participantes, na capacidade de avançar no *diálogo*, até que não havendo mais argumentos, haja provisoriamente, consenso. Há de se considerar que, para Habermas (1983), a prova da verdade não será evidentemente o diálogo, mas a consequência dele, o consenso. O que valida a verdade não é o discurso, mas a *ação*: ela desencadeia novos diálogos que resultarão em novas reflexões e essas em novas ações.

Para que esse tipo de pesquisa possa efetivamente contribuir para a formação de professores, é preciso construir ações embasadas em reflexões, em conversas reflexivas sobre a rotina da sala de aula, em resultados de pesquisas, enfim, reflexões que constituem o próprio foco da pesquisa. Com base no *diálogo*, os professores pesquisadores avaliam suas ações sobre a rotina da sala de aula, sobre o ensino e os resultados, objetivando desencadear o processo de ação-reflexão-ação, de superação de suas próprias deficiências. É necessário ratificar o grifo inicial de Erickson, ao referir-se aos *detalhes*. Compreende-se que os detalhes são construídos na interação, na interlocução entre os colaboradores/pesquisadores, que envolve argumentos e contra-argumentos, reflexões, superações. Acrescente-se que a transformação da sala de aula é antes a transformação dos próprios participantes, que se dá mediante a autorreflexão.

Os fundamentos da Teoria da Ação Comunicativa encontra repercussão nas palavras de Magalhães (1994 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 212), ao expressar o objetivo da etnografia: “apoiada na teoria crítica do conhecimento, tem por objetivo tornar os participantes conscientes e sujeitos na construção de seu discurso e de sua ação, com base no diálogo”.

A seguir temos o propósito de estabelecer relações entre a formação permanente de

³⁵ A situação ideal de fala é a condição ideal para o desenvolvimento e exercício da racionalidade humana (GEUSS, 1988, p.114).

professores³⁶, com a Etnografia da Comunicação - de vertente sociolinguística -, e sua aproximação com a Teoria da Ação Comunicativa. Nosso intento é apontar algumas peculiaridades entre elas para a formação política de professores, visando instalar em sala de aula uma pedagogia inclusiva e emancipatória *dos meninos e meninas populares*³⁷, como denominados por Paulo Freire (1990).

2.2.2 Paulo Freire, a Pedagogia do Oprimido e a Formação de Professores

Paulo Reglus Neves Freire, educador e patrono da educação brasileira³⁸, construiu uma pedagogia não *para* o oprimido, mas uma Pedagogia *do* Oprimido. Por sua natureza política e humana, existe uma aproximação dessa pedagogia com os fundamentos da sociolinguística, especialmente por discutir sobre a importância da implantação de um estado democrático, o que exige que haja escola de qualidade para todos, que todos possam usufruir da cultura letrada, uma vez que essa é um bem social, e que questões linguístico-educacionais não sejam causa de exclusão e discriminação.

Paulo Freire iniciou sua trajetória de educador quando ingressou na Divisão de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria de Pernambuco (SESI/PE). Trabalhou por dez anos (1947-1957) nessa instituição, período por ele denominado de *Tempo Fundante*³⁹. Alguns fragmentos da obra *Pedagogia da Esperança* (2006) podem revelar o que significou esse tempo fundante:

Foi lá convivendo com pais, diretores, professores de escolas “primárias” e preocupado com as relações entre escolas e famílias, iniciou pesquisas envolvendo a relação pais-filhos. [...] Refleti que as agressões sofridas pelas crianças demonstravam o peso do autoritarismo na cultura brasileira, e refleti sobre as consequências políticas que um relacionamento de tal tipo poderia causar num projeto de democracia, mais especialmente este relacionamento se estendia depois para professores-alunos [...] Escola e família reproduzindo a ideologia autoritária (FREIRE, P., 2006, p. 20-28).

Nesse período, elaborava progressivamente sua filosofia de educação a favor do oprimido, contra o elitismo e o autoritarismo na educação brasileira. Foi nesse período que constatou a urgência da democracia na escola pública e propôs pela primeira vez a formação

³⁶ Formação de professores na perspectiva freiriana. Expressão empregada por Paulo Freire (2006, p. 23), com o mesmo significado de formação continuada.

³⁷ "Em São Paulo, existem cerca de 200 mil meninos e meninas excluídos. Tenho denominado a *eles meninos e meninas populares* porque, entre esses 200 mil não há crianças filhos de banqueiros ou industriais" (FREIRE, 1990a, p.60).

³⁸ Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

³⁹ Tempo que iniciou sua compreensão do pensamento, da linguagem e aprendizagem dos grupos populares, tempo e campo de experiência, tempo de estudo, de reflexão, de prática.

permanente e competente de professores, científica, em que não faltasse, sobretudo, o gosto pelas práticas democráticas. Criou o Círculo de Pais e Mestres, visando à integração entre professores e pais sustentada no *diálogo*. Na verdade, nesses círculos, discursando *para* os pais, aprendeu o quanto é diferente falar *com alguém* e falar *para alguém*: "foi lá o 'ponto culminante' do meu aprendizado - o de que o *educador progressista*, ainda quando, às vezes, tenha de falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo⁴⁰" (FREIRE, P., 2006, p. 28).

Foi o Tempo Fundante que inspirou a sua principal obra: "a *Pedagogia do Oprimido* não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração" (FREIRE, P., 2006, p.18).

Recebeu inúmeras críticas por não se considerar um marxista, o que não poderia sê-lo, pois a sua *utopia*⁴¹ "crítica" é um dos seus grandes legados, e o utopismo é negado pelos marxistas. Por não compreender a luta de classes como determinista, o único motor da história, Paulo Freire (2006) responde aos leitores:

Não há quem leu a *Pedagogia do Oprimido* que não chegasse à conclusão de que o *sonho* é motor da história, [...] a *utopia* é motor da história [...] a *esperança* é motor da história [...] a *consciência crítica* é o motor da história [...] a *educação* é o motor da história. [...] Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas pudessem explicar tudo, daí jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles (FREIRE, P., 2005, p.89-100).

Freire assumiu a Secretaria de Educação do município de São Paulo em 1989. A democratização da escola pública viria então fundamentar o seu trabalho como Secretário de Educação até 1991. Nesse período, imprimiu a radicalidade da sua teoria: uma pedagogia não *para* o oprimido, mas uma *Pedagogia do Oprimido*, uma pedagogia da *humanização*. A grande coerência epistemológica e política do seu pensamento são os oprimidos, os grupos proibidos de "*ser mais* [...] nossa vocação ontológica é a de *ser mais*, de transgredir, de fazer rupturas, de movimentar a História" (FREIRE, P., 2006, p. 40). "Esse oprimido tem muitos rostos: é o explorado econômico, é o condenado à ignorância, é o negro, o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação" (BOFF, 2006, p. 6).

Naquela Secretaria, Freire resgata a *utopia* da escola democrática, da luta contra o

⁴⁰ Ver mais a esse respeito em FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo. Paz e Terra, 2006, p.28.

⁴¹ "Sonhar não é não apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos, virando seres da inserção no mundo, e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem *sonho*, com não há *sonho* sem *esperança*" (FREIRE, P., 2006, p. 91).

elitismo da educação brasileira, e renova a *esperança* daquele *Tempo Fundante (1947-1957)*. Vejamos parte do seu discurso consciente, político, humano *com os professores*:

“Pois bem!... como diminuir a vida dessas duas ideologias que se entrecruzam, sempre: *o autoritarismo e elitismo*? Lembro-nos agora daquele exemplo que usei, mencionando uma formulação: - o “*nós chegemu*”; lembro-me que isso me valeu alguns ataques por parte da imprensa. Ao mencionar esse exemplo, eu enfatizava o *respeito* que pode a professora praticar com a cultura das famílias e dos meninos “*nós chegemu*”. Claro que eu não excluo esse mesmo menino de saber usar o “*nós chegamos*” (da formulação cultural erudita). Posiciono-me favorável a que esse *menino ou menina popular* seja favorecido com o acesso a gramática erudita. Pois é nesse sentido, é com essas ideias que nos posicionamos para buscar na *formação competente* e superação do elitismo, a superação do autoritarismo. Claro que não iremos eliminar o uso da autoridade do educador quando ela se fizer necessária; e esse uso não necessita ser autoritário” (FREIRE, P., 1990a, p.50).

Com essa filosofia educacional, localizamos o propósito de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo: a *formação competente de professores*, necessária para se instalar em sala de aula uma pedagogia inclusiva e emancipatória *do menino e da menina populares*.

Com base nessa proposta, retomemos a proposta avançada de Hymes (1962), sobre a *Teoria da Competência Comunicativa*, para em seguida aproximá-la da *Teoria da Ação Comunicativa*, de Habermas (1983). Hymes (1962) sugere começar a trabalhar a partir de condições socioculturais e sociolinguísticas das crianças:

[...] as crianças podem de fato ser “linguisticamente deficientes” se a linguagem de sua competência natural não é a da escola; se os contextos que estimulam ou permitem o uso desta competência estiverem ausentes da escola; se os propósitos com que se usam a língua e as formas como fazem estão ausentes ou proibidas na escola. A situação das crianças, sem dúvida, é muito pior do que uma situação de deficiência *se* sua “competência normal” é punida na escola. Podemos falar mais apropriadamente de “repressão”. Continuando Hymes,... a descontinuidade entre normas culturais características dos lares e das redes sociais das crianças e as da escola seria responsável por seu desajustamento e conseqüente fracasso escolar (HYMES, 1962 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 206).

Erickson (1984), ao propor a etnografia para analisar o ambiente da sala de aula, avalia como podem ser amenizados os problemas de comunicação mencionados por Hymes utilizando da pedagogia culturalmente sensível, já definida anteriormente. Esta pedagogia concebe a sala de aula como um ambiente acolhedor e respeitoso das diferenças, onde se estabelecem relações de confiança entre seus atores, possibilitando que *os alunos populares* sintam-se seguros, inclusos, e não humilhados, excluídos por sua linguagem, por sua “competência natural”.

O exemplo, a seguir, fornecido por Bortoni-Ricardo (2004), sinaliza o papel do professor na “identificação da diferença” e na produção de “assistências respeitadas” para o

menino e a menina populares avancarem com maior competência no uso da língua, o que se identifica plenamente com a filosofia de Paulo Freire:

- (1) Professor - Reinaldo + por que você num veio ontem?
- (2) Aluno - Num deu tempo.
- (3) Professor - Num deu tempo por quê?
- (4) Aluno - Tava trabaianu.
- (5) Professor - O Reinaldo estava trabalhando ontem e por isso não veio à aula. Vejam esta palavrinha "trabalhando". Ela é uma daquelas palavrinhas que podemos usar de dois jeitos. Quando falamos com nossos amigos, podemos dizer "trabaianu"; quando falamos com pessoas que não conhecemos bem, empregamos a palavrinha como a escrevemos, assim: "trabalhando". Peguem o seu caderno e vamos escrever uma frase que começa assim: "ontem eu estava trabalhando..." (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 43).

A professora, neste caso, usou sua *competência* para identificar a “diferença” entre as formas padrão e não padrão de linguagens usadas pelo aluno e forneceu “ajudas” para que ele se conscientize da diferença. Mais precisamente, o aluno precisa aprender a monitorar⁴² o uso adequado da língua.

A etnografia pode colaborar para que o professor aprenda a diagnosticar as diferenças entre a variedade da língua usada no ambiente sociolinguístico do aluno e as culturas de letramento fornecidas pela escola. Essas diferenças não podem ser concebidas como “erros”, mas como diferenças entre duas variedades, cabendo ao professor respeitá-las, jamais discriminar *os alunos populares*. Isso é o que Freire desejou conversar *com* os professores e é isso que ele vai propor para a *formação permanente e competente de professores*, por meio de uma pesquisa *participante*, com foco no tema: *aprender a confrontar* (FREIRE, P., 1990a).

Defende que o professor precisa estar preparado para refletir criticamente sobre o “aprendizado que coloca os pedagogos em posição de conviver com a *diferença*. Temos visto que é difícil, às vezes impossível, que as pessoas (pedagogos, no caso) saibam viver, saibam conviver, com o diferente, e que saibam trabalhar com o conflito” (FREIRE, P., 1990a, p. 40).

No exemplo de Bortoni-Ricardo (2004), está presente os elementos da *Politicidade da Educação* à qual Paulo Freire (1990b) se referia. “A educação como ato político implica opções diárias: seu estudante, seu aluno é capaz de aprender, mesmo quando *miseravelmente pobre*” (FREIRE, P. 1990b, p. 45). Além da natureza política e cognitiva observamos também, no exemplo, a natureza “*ética e estética, decência e boniteza, paixão e emoção*”⁴³ (FREIRE, 2005, p. 38) que transformaram a sala de aula em um ambiente formador e de assunção da identidade cultural dos alunos populares. Contudo, essa prática necessita de

⁴² O aluno precisa estar atento a sua forma de comunicar em atos de fala. “Quando e onde se espera que os participantes da interação usem linguagem formal (monitorada)” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 20).

⁴³ Ver mais a esse respeito em FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo. Paz e Terra, 2005.

formação, pois *ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*. A formação de professores precisa *ser científica*, com rigorosidade metódica, associada à pesquisa, possibilitando que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua vá se tornando crítica.

Dentro do processo de pesquisa participante, como na etnografia,

[...] o professor tem um desafio em descrever as situações de sala de aula; refletir posturas mediante as quais ocorriam suas práticas. Um momento reflexivo: que é que ele já tentou e que não deu certo? Que será que causa isso?... Anote sua hipótese; em seguida, anote o que for tentando, anote o que der e o que não der certo. ELE VAI RESGISTRANDO⁴⁴ (FREIRE, P., 1990a, p.42).

Paulo Freire (1990a), o ponto de partida para este trabalho, considera que professor deve ser competente para ampliar o seu conhecimento, replicar o conhecimento que recebe pronto, além de contribuir para a formação de outros.

Paulo, ainda nessa linha de formação do Sujeito docente, gostaria de refletir o seguinte: na formação do docente, há aquele aspecto de ele estar não mais como o “sábio encerrado nos mosteiros”, mas estar dominando - coletivamente, construindo com seus alunos - os saberes já constituídos pela ciência que ele pratica (GERALDI, 1990, p. 39).

Portanto, essa “concepção de formação permanente não se insere dentro de cursos de treinamento, repasse de teorias ou propostas, trata-se de *adubar paixões criativas*. Mas é imprescindível que haja sujeitos resgatados refletindo, apropriando-se de sua profissão” (FREIRE, M., 1990, p. 61).

A formação permanente é considerada como um espaço de interlocuções, de trocas, de tomada de consciência, de opções políticas, de conversas reflexivas, de diálogo. Para Freire (2010, p. 91), “o adentramento no diálogo como fenômeno humano encontra a *palavra*. Não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Isso significa dizer que a palavra deve ser analisada em seus elementos constitutivos: *ação e reflexão*. A palavra sem reflexão se transforma em vazio, e vice-versa, a ação, com sacrifício da reflexão, transforma-se em ativismo, negando a práxis pedagógica dialógica e emancipatória.

Como já foi citado anteriormente, a partir do diálogo ocorre a análise crítico-reflexiva. Uma vez que a reflexão demonstre a inviabilidade de uma ação, esta deve ser adiada ou substituída por outra. Ação e reflexão se dão simultaneamente. “O *quefazer* é teoria e prática. É reflexão e ação” (FREIRE, 2010, p. 141).

Madalena Freire (1990, p. 60) afirma que: “[...] a formação de professores deve

⁴⁴ Formato maiúsculo conforme fonte original.

resgatar a história de sua competência. É um ponto de partida para a reflexão em torno do Sujeito-professor. Visto como um ser pensante que 'casa' o momento cotidiano do *quefazer* com a reflexão teórico-pedagógica”.

Ainda de acordo com a autora, o professor em processo de formação junto a outros educadores vê romper a *cultura do silêncio*, vai discutindo coletivamente aquilo que é feito, vai aprendendo a crer em si próprio como construtor de processos. É nessa compreensão que foi pensada a formação permanente do professor como práxis.

Romper com a *cultura do silêncio* significa oportunizar o diálogo entre os atores, com base na ação-reflexão e na autorreflexão.

O diálogo é uma exigência existencial. O encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a compreender-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua (FREIRE, M., 2010, p. 91).

Continuando sua afirmação acerca do diálogo, Paulo Freire acrescenta:

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço “outros eu”? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber para quem todos os que estão fora são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até mesmo me sinto ofendido com ela? A autossuficiência é incompatível com o diálogo (FREIRE, P., 2010a, p. 93).

Sem esgotar as afirmações de Paulo Freire acerca do diálogo,

[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta, não há verdadeira educação. [...] O diálogo é uma relação horizontal, nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. (GADOTTI, 1996, p. 84).

Ainda conforme Freire (2010b), o diálogo solicita de nós o aprendizado da *escuta*, o que só é possível fazer quando reconheço o *outro* como sujeito, quando não discrimino, quando estou aberto a aprender com ele; somente escutando é que aprendemos a falar *com* o outro e não *para* o outro.

Geuss (1988) explica que Habermas, na sua *Teoria da Ação Comunicativa*, defende que o exercício da racionalidade humana constitui em não aceitar condições que destruam a realização ideal de fala. Vimos anteriormente que uma *situação ideal de fala* implica que todos os participantes devem ter a mesma oportunidade de empregar atos de fala comunicativos, devem ter liberdade de expressão, devem falar e ser ouvidos. O *diálogo* é a

base para a reflexão e a análise da realidade e a *escuta* são condições necessárias para o diálogo. Habermas (apud GEUSS, 1998) enfatiza que uma situação ideal de fala só pode ser assegurada pela liberdade, isto é, quando os agentes usam a *consciência autônoma* em benefício de interesses emancipatórios⁴⁵. Quando isso ocorre, há agentes racionais em condições de liberdade, de empregar atos de fala sem estarem sob a influência de nenhuma forma de coerção.

Entretanto, Habermas adverte que uma *situação ideal de fala* é apenas a condição para o desenvolvimento e exercício da racionalidade humana, pois existem condições que destroem a realização ideal de fala, que impossibilitam a sua efetivação, como a coerção. Quando não há uma situação ideal de fala, é porque existe coerção. A primeira forma de coerção consiste em empregar a fala para emitir opiniões para um consenso já “fadado” a concordar. A segunda forma de coerção, Habermas (1983) denominou de *compulsão peculiar do melhor argumento*, a “força do melhor argumento” levará ao consenso. Nesses casos há ausência de diálogo, em benefício de interesses estratégicos⁴⁶.

Nesse sentido, as asserções validadas são frutos da objetividade. Em situação ideal de fala, a objetividade seria dissolvida, uma vez que o “conhecimento objetivo” não pode ser aceito pelos agentes racionais, pois fazem parte de uma ideologia. Em situação ideal de fala, os agentes, por meio da *consciência autônoma*, validam as asserções em situação ideal de intercomunicação e intersubjetividade.

Para Habermas (1983), a coerção é auto imposta, os agentes acreditam na impossibilidade de superá-las e só a reflexão pode produzir esclarecimento. Isto fez Habermas afirmar que, no início, a reflexão e a “autorreflexão” podem gerar frustrações porque os agentes acreditam que não podem superá-las. Mas a reflexão lhes mostrará que isso é possível (GEUSS, 1988). As instituições sociais repressivas estarão resguardadas, não simplesmente pela inércia dos agentes, mas porque cabe a elas a coerção e serão resistentes em abrir mão da opressão. Geuss (1988, p. 122) afirma que a “deslegitimação da opressão” pode ser a pré-condição necessária da ação política.

Habermas (1983), ao tratar das formas *de coerção*, bem como da *consciência autônoma* na validade das asserções, contribui para a análise de uma das principais categorias da teoria freiriana: *o inédito-viável*. Para Ana Freire (2006, p. 205), essa categoria é “pouco comentada e estudada, ela encerra toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá”.

⁴⁵ Construção horizontal, intersubjetiva, realizada de baixo para cima, em benefício do coletivo, da sociedade. Há diversidade, existem contradições, argumentos e contra-argumentos, diálogo.

⁴⁶ Construção vertical, objetiva, realizada de cima para baixo, para atender interesses de um determinado grupo ou instituição em detrimento aos interesses da sociedade.

Ora, quando Freire assumiu a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, ele estava resgatando a *utopia* da escola democrática, de lutar contra o elitismo da educação brasileira, colocando esperança na formação permanente e competente do professor, cuja resposta seria a construção de uma prática educativa inclusiva *do menino e da menina populares*. Ele estava renovando a *esperança* do *Tempo Fundante* do SESI/PE, da construção da democratização da escola pública, na verdade, estava vivendo o *inédito-viável*.

Para compreender o *inédito-viável* é preciso antes conhecer outra categoria denominada por Freire de *situações-limites*. Elas significam formas de opressões impostas ao oprimido como barreiras insuperáveis, obstáculos arbitrários, realidades e ideologias objetivas para desacreditar o oprimido de qualquer possibilidade de *ser mais*, de se emancipar, uma forma de instalar a desesperança: além delas nada pode ser feito.

No momento em que se instaurar a crítica-reflexiva, o diálogo com base na reflexão da própria *situação-limite*, os sujeitos poderão quebrar a *cultura do silêncio*, poderão ter voz e dar voz, por meio da *escuta*, da liberdade de expressão, e então perceberão as *situações-limites* como forças coercivas, impostas para manter os interesses “estratégicos”, portanto “resistentes em abrir mão da opressão”. Passarão a compreendê-las como obstáculos a serem superados e se empenharão no que Freire chama de *atos limites*, isto é, ações conscientes, carregadas de *politicidade*, posturas necessárias para a “deslegitimação da opressão”. Somente quando os oprimidos tomarem consciência daquilo que nega a sua identidade, a sua cultura, das formas de coerção a que estão submetidos, poderão sair do estado de “frustração” de *ser menos* e alcançar o *inédito-viável*. Como explica Ana Freire (2006, p. 206),

O *inédito-viável* é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um *percebido destacado* pelos que pensam utopicamente, esse sabem então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade [...] Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as *situações limites* que os e as deixaram a se e a quase todos limitados a *ser menos*; o *inédito-viável* não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável.

E nesse sentido, a formação competente do professor é condição imprescindível para que ele possa se conscientizar acerca das *situações-limites* e se empenhar em *atos limites* que resultarão *no inédito-viável*. Defendemos uma formação do professor como pesquisador da sua prática, com o conhecimento articulador da sua própria emancipação para uma práxis emancipatória, na perspectiva de sujeito participativo, construtor da sua identidade, como apresentam as metodologias etnográfica e participante. Formação na qual os professores sejam interlocutores, que possam dialogar com seus pares, contribuindo para a formação de outros colegas, e na qual lhes sejam asseguradas as condições de liberdade de empregar atos

de fala, sem estarem submetidos a formas de coerção, de interesses “estratégicos”; nessa formação, os professores devem ter liberdade de empregar argumentos e contra-argumentos, enfim devem usar sua *consciência autônoma*.

Negamos qualquer concepção de treinamento cuja *cultura do silêncio* seja imposta por condições que destroem a realização *ideal de fala*. Negamos qualquer concepção de treinamento que pregue teorias desarticuladas da realidade dos sujeitos, palavras desarticuladas da ação e da reflexão, o que, insiste Paulo Freire (2010), não constitui práxis. Negamos qualquer forma de coerção de que nos fala Habermas, como os “modismos” que aparecem como “receitas eficientes”, cuja avaliação já foi realizada em outros contextos. Nelas, os sujeitos-professores estão submetidos pela força da coerção, da *compulsão do melhor argumento*, que lhes tira as forças para emitir opiniões e lhes impele a concordar com o já estava “fadado” ao consenso, e cujo objetivo é atender interesses “estratégicos”, de instituições e administrações de determinados governos, nacionais e internacionais.

Ora, a *situação-limite*, como realidade concreta, encontra-se também no discurso autoritário da sala de aula, embutida nos conteúdos curriculares, que pouco ou nada têm a ver com os anseios *dos meninos e meninas populares*, como afirma Freire (2010, p. 100): “conteúdos que, às vezes, aumentam os temores. Temores da consciência oprimida.” Na linguagem não sintonizada com a realidade dos *alunos populares*, como afirma Freire (2010, p. 101), “é preciso que o educador seja capaz de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem”.

Segundo Le Page (1980), “um falante cria suas regras linguísticas de modo a se aproximar dos membros do grupo com o qual deseja identificar-se, momento da enunciação de cada ato de fala. Por isso cada ato de fala é visto como um *ato de identidade*” (*apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 96).

Advogamos a favor da pesquisa na docência, condição básica para formação competente do professor, para uma educação de qualidade para todos. Por meio dela, o professor poderá construir *atos limites, autônomos*, para uma prática de inclusão e emancipação do *aluno popular*; atos pedagógicos de respeito às diferenças linguísticas presentes na fala do *aluno popular*; atos de interação entre si e o *aluno popular*; atos de autoridade, comprometidos com o grau de aprendizagem do *aluno popular*; atos de conhecimento para ensinar, ofício próprio da sua profissão, ensinar *o menino e a menina populares*, sujeitos que exigem um trabalho amplo de *atos limites*. Professores competentes estarão em condições de romper com a *situação-limite*, para construírem com autonomia *atos limites*, só assim transformando sua prática em algo *inédito-viável*.

O *inédito-viável* significa o *quefazer* de um professor em diálogo com a filosofia de Paulo Freire (1990b). O professor, nessa perspectiva, torna-se competente para identificar “erros de leitura” do *aluno popular* e distinguir as diferenças dialetais dos erros de decodificação; torna-se competente para *atos limites* de intervenção; torna-se competente para perceber regras não-padrão usadas pelo *aluno popular* e, ao escutá-lo, será competente para empregar *atos limites* para ampliar a sua *competência comunicativa*.

Assim, podemos então dizer que o *inédito-viável*, sonhado por Freire naquele *Tempo Fundante* do SESI/PE, fecundou na utopia da esperança, que acredita que o professor poderá vencer as barreiras da *situação-limite* da sua alienação, da sua ingenuidade política, que lhe convenceu de *ser-menos*. O *inédito-viável*, em situação concreta, ocorre quando a escola, a sala de aula, os professores concretizarem o que antes era inviável.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa [...] Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu, abrido e ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver a suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

O *inédito-viável* significa que a filosofia educacional de Freire conseguiu propor práticas educativas contra o autoritarismo e o elitismo na educação brasileira. Conseguiu demonstrar que a democracia da escola pública é possível e que o professor competente tem papel preponderante nesse processo: ele deve *ser mais* humano para humanizar, *emancipar-se* para emancipar, transformar sua prática alienada e alienante em práticas de inclusão *do menino e da menina populares*. Isso é inédito, é novo, é necessário, é possível, é utopia, é esperança, é viável.

Sem dúvida a pesquisa é de grande relevância na formação de professores. A partir do momento em que o educador vê possibilidades de investigar a sua própria ação pedagógica e de refletir criticamente sobre ela, poderá encontrar *detalhes* que favorecerão a análise daquilo que contribui satisfatoriamente ou não para a efetivação da aprendizagem, para superar suas próprias *situações-limites*, para *emancipar-se*, uma vez que a sala de aula é o *contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos*.

Dentre as diversas metodologias que surgiram com ênfase na figura do professor pesquisador, destacamos, neste capítulo, a etnografia e a pesquisa participante por ambas apresentarem meios e instrumentos pertinentes à democratização da escola, à qualidade do ensino, especialmente para a inclusão dos *meninos e meninas populares* na sala de aula.

São esses, com suas diferenças linguísticas, os discriminados em sala de aula e, por conseguinte, socialmente. A sala de aula a serviço de uma elite autoritária tem contribuído para impedir que “brasileirinhos” falantes das variedades linguísticas do nosso imenso país se apropriem da cultura letrada. Sem se apropriar dessa cultura letrada, estarão privados de emancipar-se, de participar amplamente das decisões socioeconômicas e da política da nação, de se constituírem sujeitos da história. A sala de aula, a única via de acolhida desses alunos, como diria Freire, *desumanamente* exclui.

As pesquisas, com base científica, podem ser decisivas na formação do professor para assumir uma postura político-emancipatória frente a essas questões.

Habermas (1983, p. 108) nos leva a uma reflexão quando afirma que “ser um agente humano é participar ao menos 'potencialmente' de uma *comunidade de fala*, e ser algo que *nós* possamos reconhecer como um agente humano significa participar ao menos 'potencialmente' da *nossa* comunidade de fala”. Para o *menino e menina populares*, a sala de aula é “potencialmente” a sua comunidade de fala, e a escola é a legítima instituição para promover a sua “competência comunicativa”, e, portanto tem o dever de acolher a sua participação livre.

Caso contrário, Habermas adverte que, se as instituições coercivas da sociedade, entre elas a escola, estão intactas, não basta aos agentes oprimidos ter ganhado *liberdade interior da compulsão e acreditar na legitimidade delas* (GEUSS, 1988). O *aluno popular*, ao acreditar na legitimidade da escola, estará acreditando no *ser menos* imposto pela linguagem.

Analisando as palavras de Habermas com a filosofia de Paulo Freire, humanizadora, política, inclusiva, emancipatória, compreendemos que a democratização do acesso ao interior da sala de aula, a “educação para todos”, não assegura a democratização do ensino, estar dentro não significa estar “incluído”.

Recuperando as ideias de Bourdieu e Champagne (1998), a exclusão branda ou simbólica pode ser observada quando *alunos populares*, mesmo permanecendo na escola, não são respeitados, são discriminados, não aprendem, negam sua identidade e, conseqüentemente, tornam-se funcionalmente analfabetos. Evidencia a ideologia no sentido pejorativo, daí a exclusão ser denominada de simbólica.

As pesquisas especialmente voltadas para a observação, registro e análise das rotinas de sala de aula podem contribuir com resultados mais significativos para a aprendizagem no que diz respeito à inclusão desses alunos. Mas, inseridos nas perspectivas de *formação competente de professores*, existem outros desafios, como as próprias condições para a realização da formação continuada, tempo e espaço para os docentes dialogar com seus pares, plano de carreira, piso salarial, dignidade, infraestrutura.

CAPÍTULO 3

CURRÍCULO, LEITURA E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA BÁSICA

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida.

Paulo Freire

3.1 PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

Historicamente, a escola sempre desempenhou uma função social. No decorrer da sua trajetória estão as lutas políticas dos educadores por uma educação pública de qualidade e para todos, alcançando, hoje, concepções de projetos políticos emancipatórios.

Para Nunes (2012, p. 4), o conceito pleno de emancipação consiste na “aquisição de todas as qualidades humanas (linguagem, pensamento, valores, cultura, conhecimentos, etc.) de todos os condicionantes basilares (moral, ética)”. O mesmo autor contrapõe esse conceito às concepções reprodutivistas: “(...) uma escola como aquisição da plena condição humana e não restrita à esfera disciplinar, como tempo e espaço de preparação de mão de obra para o mercado”.

A concepção da função social da escola básica se efetiva no interior da sala de aula. Compreende-se, então, que a sala de aula é o espaço político movido por contradições, por diferentes concepções de homem e de sociedade.

Nesse sentido, o propósito deste capítulo é discutir a recolocação crítica do papel social da escola, o que deverá refletir no seu trabalho pedagógico, no *Projeto Político-Pedagógico* da escola⁴⁷ (PPP).

Todo trabalho desenvolvido na escola, seja em qualquer nível, mesmo em cursos de formação continuada, é trabalho pedagógico. Para Villas-Boas (2001, p. 94), trabalho pedagógico é aquele que predominantemente se desenvolve em sala de aula, mas também pode ser compreendido como organização global, como o Projeto Político-Pedagógico.

⁴⁷ Projeto Pedagógico recebe outras denominações entre os educadores tais como projeto educativo, projeto político-pedagógico, projeto pedagógico curricular, plano de escola. "A rigor, o que importa é o processo de ação-reflexão-ação que se instaura na escola envolvendo todos os seus integrantes" (LIBÂNEO, 2001, p. 134).

O projeto pedagógico representa a oportunidade da direção, da coordenação pedagógica, dos professores e da comunidade, tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, organizar suas ações, visando a atingir os objetivos que se propõem. É o ordenador da vida escolar (LIBÂNEO, 2001, p.133).

Para a teoria educacional, discutir o papel social da escola é discutir as relações entre educação e sociedade, o tipo de homem que se quer formar, os fins da educação. Para isso, formula concepções de educação que vão desde as denominadas de reprodutivistas, em suas várias vertentes, fazendo da escola um aparelho de reprodução e manutenção da sociedade capitalista, às teorias críticas, que, em oposição às reprodutivistas, lutam pela transformação social, para a formação de sujeitos críticos.

Inerente à organização do trabalho pedagógico, existe uma concepção de educação adotada pelos sujeitos que pensam a escola, mais especificamente o trabalho pedagógico compreendido em sala de aula, ou trabalho pedagógico da escola como o próprio Projeto Político-Pedagógico.

Para Enguita (1989), a instituição e o processo escolar foram organizados de forma que as salas de aula se convertessem num lugar apropriado às relações sociais de processo de produção capitalista, num espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho. A recolocação crítica do papel social da escola implica a implantação, nas escolas, de sistemáticas de encontros e de reuniões onde professores e coordenadores possam pensar e analisar conjuntamente o seu fazer pedagógico junto à comunidade, pensar na escola que querem elaborar, ou repensarem juntos o Projeto Político-Pedagógico, visando seu aprimoramento. André (1990) alerta que esses encontros para a análise da prática pedagógica só poderão produzir efeitos a partir do estudo da teoria que lhe dá fundamento.

O Projeto Político-Pedagógico é uma referência importante para discutir e definir a organização do trabalho pedagógico, uma vez que permite visualizar com clareza o papel social da escola e sua relação com a prática pedagógica que se desenvolve em sala de aula. A escola, a partir desse projeto, estará pensando e definindo o seu papel na sociedade, pois nele estão expressos os objetivos da escola, a concepção de educação dos seus profissionais, respondendo para todos que dela participam questões que definem a sua função social, como: quais são e como atender as necessidades da comunidade escolar? Quais são as características socioculturais da comunidade atendida por essa instituição? Como respeitar essas características para que os alunos sintam que a escola, mais especialmente a sala de aula, foi pensada para eles e nela permaneçam? Que tipo de sujeitos se deseja formar? Qual a teoria pedagógica que dará fundamento a esse projeto?

O Projeto Político-Pedagógico é uma resposta consciente para essas questões e irá orientar o fazer pedagógico. A organização do trabalho pedagógico se desenvolve tendo em vista a transformação da escola e da sala de aula, tornando-as ambientes propícios para o processo de ensino aprendizagem, nos quais o aluno possa permanecer para aprender e se desenvolver. Isso significa pensar numa escola de qualidade para todos. Em contrapartida, a ausência desse projeto pedagógico levará a escola a reproduzir práticas autoritárias e descontextualizadas da vida de seus alunos. O fazer pedagógico se limitará a definir componentes do planejamento de ensino, a fim de atender aos objetivos de uma escola capitalista. Uma escola que não é para todos, mantendo sua vocação colonial de estratificação social, é uma escola elitista.

Para Villas-Boas (2001, p. 53), a principal contradição dessa escola se encontra na diferença entre o nível de conhecimento em que o aluno se encontra e o futuro estado de conhecimento que deverá atingir. Essa contradição reforça a vocação da escola elitista, uma vez que os conteúdos, o currículo e os outros componentes do trabalho pedagógico não foram pensados a partir da realidade dos alunos, para o fortalecimento da sua identidade, para a sua vida. Nessa escola, o saber é propriedade de uma classe social hegemônica, e os alunos populares devem assimilar esse saber se quiserem nela permanecer, mesmo que não tenha significado para eles, mesmo que esse saber negue a sua identidade. Essa reflexão pode ser mais bem compreendida com as palavras de Bourdieu (*apud* VILLAS-BOAS, 2001, p. 260), “o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, transfigurada e legitimada, das outras de poder”.

Portanto, a escola elitista leva os alunos populares ao fracasso, fazendo da sala de aula um ambiente de exclusão, ao contrário do fortalecimento da sua identidade, da sua emancipação frente às ideologias hegemônicas. Nessa escola é impregnada uma consciência de fracasso pessoal, conformando os alunos populares a aceitarem os lugares inferiores da economia, contribuindo para a reprodução de uma sociedade capitalista antidemocrática e excludente, servindo para legitimar um sistema de estratificação, favorável à manutenção do *status quo* das relações capitalistas.

Para a sociolinguística educacional há uma correspondência entre a organização do trabalho na sociedade e a organização do sistema escolar, que treina as elites para aceitarem seu lugar no topo da economia de classe e os trabalhadores para aceitarem lugares inferiores, localizados na base dessa economia (Mehan, 1992). Dessa forma, estaria a escola reproduzindo o *status quo* das relações capitalista (BORTONIRICARDO, 2005, p. 122).

As teorias críticas lutam para a transformação e a superação da escola reprodutivistas.

Nesse sentido, é necessário que a escola básica organize seu trabalho pedagógico, considerando as contradições e possibilidades, para repensar a práxis, a fim de que possa contribuir de forma decisiva com a democratização do ensino, com a inclusão dos alunos populares na sala de aula, enfim, para que possa cumprir sua função social emancipatória.

O acesso e a permanência na escola, assim como qualquer nível de terminalidade (em termos de anos de escolaridade), nada significarão caso esses fatores não estejam recheados pela qualidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, pela apropriação significativa de conhecimentos que elevem o patamar de compreensão dos alunos na sua relação com a realidade. (LUCKESI *apud* MATUI, 1998, p. 227).

Deve-se resgatar a concepção de sala de aula como um ambiente social e socializador das diferenças individuais, sociais, culturais, dos conflitos próprios do ato de aprender, dos saberes que, pelo fato de serem diferentes, estão num movimento contínuo de negociação de significados e ressignificação, constituindo a própria aprendizagem. Esse movimento de negociação deve levar em consideração o nível da compreensão dos alunos, o conhecimento prévio atual para conferir significado às novas aprendizagens. Esse sistema comunicativo da sala de aula permite que alunos populares se apropriem de conhecimentos úteis, para que encontrem significado na escola e nela permaneçam.

A permanência do aluno na sala de aula não pode significar atender aos interesses da política neoliberal. O aluno permanece na escola fundamental amparado por programas de democratização da escola, mas não na democratização do ensino. Permanência não é sinônimo de aprendizagem. Esses programas são o que Bourdieu e Passeron (1982, p. 222) denominaram de "práticas de exclusão brandas, ou melhor, *insensíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas".

Se a escola, através do seu Projeto Político-Pedagógico e da atuação competente dos professores, cumprir o seu papel social, possibilitará aos alunos populares a construção de conhecimentos como sujeitos ativos e participativos da organização social, a convivência em uma sociedade mais justa, mais humana, capazes de atuarem com competência no mercado de trabalho, não para atender aos anseios da ordem capitalista, para manter o *status quo*, mas para fazer da conquista do trabalho a sua própria emancipação econômica, social, política.

É com este pensamento que concebemos o currículo indissociável do Projeto Político-Pedagógico. Tratar da função social da escola, da educação como direito de aprendizagem, da escola para os alunos populares, é tratar do currículo, é tratar da integração dos conteúdos da cultura plena e da cultura escolar e como isto ocorre no *locus* da aprendizagem, a sala de aula.

3.2 CURRÍCULO

Com base nos estudos que orientam o presente capítulo, toda prática pedagógica escolar, tem como referência o currículo. Isso significa que ele incorpora uma dimensão dinâmica, determinando diferentes práticas nas salas de aulas ou nas escolas. O termo currículo tem origem no verbo latino *currere*, “correr”, provendo a ideia de percurso, curso, carreira. Sacristán (2007, p. 125) ilustra esse sentido, quando afirma que “a escolaridade é um percurso para os alunos e o currículo é o seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”.

Para o autor, o pensamento pedagógico em torno do currículo é bastante disperso e heterogêneo, resultando das opções que se tomam no momento de dizer ao que está se referindo com esse conceito. Esse pensamento inclui desde as visões mais tradicionais, de natureza positivista, prevalecendo a ideia de currículo como programa ou de conjunto de disciplinas, passando por aquelas que desprezam a análise e as decisões sobre os conteúdos, visando apenas sequenciá-los, até concepções mais recentes, compreendendo-o como meio de efetivar o projeto educativo na sala de aula, incorporando uma dimensão social, prática e integradora entre objetivos, conteúdos e o ensino.

O currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamento diferentes. Mas se pode entrever certa linha diretriz importante: a evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatamento dos significados que compreende para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também para refletir melhor os fenômenos curriculares tal como ocorre realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas (SACRISTÁN, 2007, p. 127).

Dentre os estudiosos que pensam o currículo como desdobramento do projeto pedagógico encontra-se Libâneo (2001, p. 168): “o currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem”. Portanto, inclui-se numa dimensão prática, definindo “o *que ensinar*, o *para que ensinar*, o *como ensinar* e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática”.

Do amplo estudo sobre as teorias de currículo desenvolvido por Sacristán (2008, p. 53), resultou compreendê-lo como uma práxis, “o currículo é expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural”, o que significa estabelecer uma estreita conexão entre conteúdos, cultura escolar e social e a forma.

Paro (2011) também presta sua contribuição ao conceber a cultura como matéria-prima do currículo, sendo ela o próprio conteúdo do ensino. Em consequência, o primeiro componente da estrutura curricular é a forma de ensinar.

Falar do currículo da escola fundamental é falar do conteúdo do ensino, mas de uma forma mais ampla do que usualmente entende. Os “conteudistas” reduzem o conteúdo aos conhecimentos e informações que são transmitidos pela escola. Todavia, se educação é formação de personalidades humano-históricas, o seu conteúdo tem a ver com a cultura em seu sentido pleno: conhecimentos, informações, valores, crenças, tecnologia, ciência, arte, filosofia, direito etc., ou seja, tudo aquilo que é criado pelos homens, por contraposição à natureza, que existe independentemente de sua ação e vontade. De acordo com Alfred North Whitehead (1969, p.13), fragmentos de informações nada têm a ver com [cultura]. Um homem meramente bem informado é o maçante mais inútil na face da terra. (PARO, 2011, p. 5).

O currículo, como práxis, associa teoria-ação, cultura-conteúdo-forma. São conteúdos carregados de cultura, e não conteúdos abstratos, “pedaços de cultura”, como nos fala Paro (2011), afirmando que não se podem sonegar elementos culturais valiosos na formação integral da personalidade do aluno. Ou ainda, como afirma Saviani (2005), a escola diz respeito a um saber sistematizado e não a qualquer tipo de saber. Ao se tratar dos elementos culturais, defende-se a necessidade de a escola definir prioridades, distinguir o clássico do secundário, clássico compreendido não no sentido de tradicional, mas como essencial e nuclear para atingir o objetivo, um saber sistematizado, pois é a partir dele que se estrutura o currículo. Já o secundário refere-se às atividades e conteúdos fragmentados que ocupam tempo precioso na prática pedagógica, mas não são prioridades, não contribuem para o saber elaborado, não enriquecem as atividades curriculares, chegando às vezes a prejudicá-las ou até mesmo a substituí-las, como ocorre com o excesso de festas comemorativas.

Saviani (2005) define saber sistematizado como a cultura erudita, letrada, e a primeira exigência para o acesso a ela é a aprendizagem da leitura e escrita. Ressalta que os alunos precisam conhecer o conteúdo do ensino fundamental e que passarão a estudar ciências naturais, história, geografia, matemática, através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático.

Para o autor, a apropriação do saber sistematizado pelas novas gerações é o fim a atingir, é a razão da escola. Assim, chega à sua definição de currículo: “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares; é, pois uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2005, p. 18).

Embora os estudos sobre currículo gerem controvérsias e não se esgotem facilmente, as perspectivas de currículo apresentadas por esses autores determinam a função da escola como a de prover aquisição do conhecimento, tomando os conteúdos como um veículo de comunicação da cultura escolar e social, valorizando as condições para sua efetivação, a prática pedagógica. Noutras palavras, a herança cultural da humanidade e a cultura produzida

no convívio escolar apresentam-se como problema dos conteúdos, bem como da forma para sua efetivação. Nessa perspectiva, a cultura é compreendida no seu sentido mais amplo:

[...] designa a soma total das criações humanas, ou o resultado organizado da experiência de um grupo qualquer, num dado momento ou momentos sucessivos. Incluem instrumentos, habitações, armas, todos os bens de produção existentes no grupo, como os processos de sua utilização; e ainda tudo quanto esse grupo tenha elaborado na forma de atitudes e crenças, ideias e opiniões, códigos e instruções, arte e ciência, organização social e filosofia de vida. Uma cultura se constitui pelo que se vê, de elementos *materiais*, e *não materiais*, ou simbólico (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 198, grifos do autor *apud* PARO, 2011).

Os alunos, ao mesmo tempo em que têm acesso aos conteúdos da cultura plena, aprendem a dialogar, a se colocar como sujeitos do processo; são as interações entre os conteúdos e os atores que fazem da sala de aula o ambiente favorável à ensinagem desses conteúdos e à construção da democracia. Paro (2011) afirma que a forma se faz conteúdo. Tratar do currículo é tratar da indissociável integração entre os conteúdos da cultura plena e da cultura escolar e como isto ocorre no *lócus* da aprendizagem, a sala de aula.

3.3 LEITURA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Para Sacristán (2007), no contexto escolar – *o que ensinar* –, o conteúdo é menos discutido e aparece como se não tivesse tanta relevância para a experiência pessoal sobre o ensino. A esse respeito, ele contesta e adverte:

Sem conteúdo não há ensino, [...], pode se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, pois estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do que para que sirva. [...] Naturalmente que o meio através do qual comunicamos algo (atividade de ensinar, recursos didáticos, professores, etc.) tem importância decisiva no processo de comunicação, em seus resultados, em sua eficácia, até é fonte de efeitos próprios, mas seu valor real é alcançado, precisamente, em relação ao conteúdo que comunicam (SACRISTÁN, 2007,120).

Se os conteúdos do ensino fundamental são substanciais à escolarização, ao desenvolvimento integral dos alunos, como eles aparecem na escola, na sala de aula? Como são comunicados aos alunos? Quais recursos de ensino são empregados para comunicá-los? Sem dúvida, as respostas recaem sobre os diversos materiais impressos para promover a leitura, mais especialmente nos textos inseridos nos livros didáticos. Claro que outros recursos, como slides, vídeos, multimídia, são empregados, devendo ser criteriosamente avaliados, analisados sobre a qualidade e a quantidade da informação, qualidade linguística e gráfica e adequação ao nível cognitivo dos alunos. Mas, sem dúvida, é por meio do texto

escrito que os alunos terão acesso aos conteúdos do ensino fundamental de geografia, ciências naturais, matemática, história. Solé (2009) reforça que esse é o principal recurso, em quase todas as áreas.

Diversos autores, ao tratarem da leitura na educação escolar, consideram-na como um processo contínuo de “aprender a ler para aprender”. Recuperando nossos estudos, para Solé (2009, p. 22), a leitura alcança um leque de finalidades como: “desvendar, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (...)”. A pesquisadora especifica duas funções da leitura no contexto escolar: “como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (SOLÉ, 2009, p. 21).

E como objeto de conhecimento, a leitura deve ser prioridade da escola fundamental, o que exige um tratamento mais amplo, pois os alunos aprendem progressivamente a utilizá-la para fins de informação e aprendizagem. Sendo prioridade, é questão da escola, do projeto curricular. Já em relação à leitura “como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens”, a autora argumenta que “os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar”. Considerando essa função, indaga: “O que pode ser feito para que meninos e meninas aprendam a ler e utilizem a leitura para aprender?” (SOLÉ, 2009, p. 37).

Ambas as considerações devem ser levadas em conta no tratamento educativo da leitura. A primeira nos ajuda a ver sua potencialidade na formação integral da pessoa; a segunda nos alerta sobre a necessidade de ensinar a usar a leitura como instrumento da aprendizagem e a questionar a crença de que, quando uma criança aprende a ler, já pode ler de tudo e também pode ler para aprender. Em seu conjunto, elas nos fazem ver que, se ensinamos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações. (...) este é um objetivo fundamental da escola (SOLÉ, 2009, p. 47).

Chegamos ao nosso propósito: o papel imprescindível da leitura na efetivação da função social da escola. Ela é instrumento necessário para as pessoas alcançarem autonomia no contexto de uma sociedade letrada, e para atingir este fim, o currículo desempenha papel principal. Advogamos por uma concepção de currículo como práxis, como meio de efetivar o projeto educativo na sala de aula, incorporando uma dimensão dinâmica, integradora entre objetivos, conteúdos e o ensino.

Portanto, estamos falando da tríade: currículo, projeto educativo, conteúdos. Falar do currículo é falar do projeto educativo; falar do projeto educativo é falar da própria existência da escola, é falar dos conteúdos que ela ensina e da forma como os ensina. É justamente nesta

concepção dialética do currículo, do projeto educativo e dos conteúdos que concebemos a leitura como componente curricular: ela faz parte do projeto pedagógico da escola e como tal deve perpassar todas as disciplinas e todos os níveis de escolaridade. Não pode ser compreendida como opção individual de professores ou disciplinas isoladas, mas como intencionalidade do projeto maior, como opção política. As atividades de leitura, normalmente reduzidas aos escassos recursos didáticos, livros inadequados e/ou insuficientes, devem ceder lugar a projetos de leitura inovadores, contextualizados, interdisciplinares, oportunizando a introdução de textos inéditos e propícios para estudar. É pela leitura que os alunos se aproximam da sua cultura, da cultura social e constroem cultura escolar. Os alunos devem

[...] paulatinamente ir se apropriando dos conteúdos socioculturais e construindo sua participação autônoma e crítica na sociedade. Entretanto, essa meta só se concretizará se a leitura de textos de fato contemplar a diversidade de escritos veiculados pela sociedade, dentro das diferentes contextos em que se realizam e as múltiplas funções que desempenham, desde aquelas relacionadas às leituras de textos estritamente utilitários até aquelas destinadas ao atendimento do senso estético, à fruição, ao puro prazer de ler (MILLER, 2003, p. 337).

Se a leitura é componente curricular, significa que ela deverá constituir-se em cultura escolar. Por meio dela, os alunos se aproximam da sua cultura, da cultura social, da cultura geral, das múltiplas culturas, do conteúdo cultural e se apropriam do saber elaborado, indispensável à autonomia do pensamento, da ação, da emancipação. Em resumo, ao constituir-se em cultura escolar, “ler para aprender” gera consequências, gera conhecimento e evolui para “prazer e desejo” de continuar aprendendo. “Bons leitores” não são apenas os que compreendem melhor o texto que leem, mas os que sentem prazer e gosto pela leitura (COLL et al, 2004), o que nos permite interpretar com mais clareza a afirmação de Brito (2012) de que o conhecimento é que fomentará a leitura.

As premissas apontadas por Solé (2009) corroboram o propósito de advogar a leitura como componente curricular:

1. Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas [...] 2. Na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. [...] 3. A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. [...] 4. Nas sociedades ocidentais, a aprendizagem da leitura é encomendada à instrução formal oferecida pela escola. [...] O trabalho da leitura deve ser estendido ao longo de toda a escolaridade. [...] Esses leitores aprenderão lendo, enquanto desfrutam sua tarefa. 5. [...] o ensino da leitura não é questão de um curso ou de um professor, mas questão de escola, de *projeto curricular* e de todas as matérias (existe alguma em que não seja necessário ler?). 6. Por último, [...] o envolvimento que exige dos responsáveis, professores e alunos para que ocorra a aquisição dessa aprendizagem (SOLÉ, 2009, p. 18-19).

À luz dos argumentos em defesa da leitura como componente curricular, passaremos a discutir a forma.

Uma visão reducionista da forma não permite alcançar o potencial educativo da leitura. Ratificando Solé (2009), a leitura deve incorporar-se ao projeto curricular. Com essa afirmação, ela responde inicialmente a sua questão: o que pode ser feito para que os alunos aprendam a ler e utilizem a leitura para aprender.

Sobre a incorporação da leitura ao projeto curricular da escola, vale retomar Bortoni-Ricardo *et al* (2010), que tratam da dificuldade apresentada pela escola para ajudar os alunos na construção da habilidade de leitura, usando-a como ferramenta para apreensão do conhecimento, e apresentam resultados de pesquisas recentes demonstrando que o acesso a uma Pedagogia da Leitura faz com que os professores tendam a aproveitar melhor suas estratégias, aprimorando o trabalho pedagógico.

Uma Pedagogia de Leitura amplia a responsabilidade em relação à leitura, à compreensão leitora, às estratégias de leitura, ao “aprender ler para aprender” a todos os professores em suas respectivas disciplinas, não restringindo essas tarefas apenas aos professores da disciplina de língua portuguesa. Segundo a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), “A leitura é denominada arquivicompentência em virtude de seu caráter interdisciplinar” (Bortoni-Ricardo *et al*, 2010, p. 13). Portanto, é fundamental que a profissionalidade (formação inicial) e a profissionalização (formação continuada) voltem-se para a práxis, isto é, integrem os estudos teóricos e práticos necessários para a efetivação de uma Pedagogia da Leitura.

Os professores, ao terem acesso a ela, poderão compreender melhor como os alunos constroem a compreensão leitora, atuando de forma mais competente na ensinagem da leitura, tornando-a objeto de conhecimento e instrumento para a realização de novas aprendizagens. Isso significa que assumirão uma postura crítica diante das práticas de leituras lineares, literais e repetitivas, que reduzem a leitura a atividades de acompanhar o texto para preencherem fichas ou questionários referentes a ele, o que não pode ser considerado, segundo Solé (2009), como atividade de compreensão leitora, mas sua avaliação. A falta de formação, do acesso a uma Pedagogia de Leitura na formação dos professores que atuam com as outras disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental, leva a uma formação equivocada, como se o processo de apreensão e apropriação do conhecimento não fosse mediado pela língua.

Para Solé (2009), a atividade de compreensão leitora requer a intervenção do professor na evolução da leitura para construir andaimes que permitam ao aluno compreendê-la. Ou

seja, deve-se ensinar a compreender. Tendo por base pesquisas que resultaram em 17.997 minutos de práticas de leitura em sala de aula de terceira a sexta séries em escolas na Espanha, a autora acrescenta:

[...] embora a sequência leitura-perguntas seja a mais frequente, outros exercícios que envolvem a representação gráfica do compreendido, ou a indicação de “o que você considera mais importante.... do que você gostou mais” padecem do problema que mencionei antes, centram-se no resultado da leitura, não em seu processo e não se ensinam como se deve atuar no mesmo (SOLÉ, 2009, p. 35).

Portanto, é preciso que o professor seja competente para ensinar aos alunos estratégias que proporcionem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades. Concluo recordando Oliveira (2001), que para Vigotsky “a aluno não é capaz de percorrer sozinho o caminho do aprendizado”.

CAPÍTULO 4

LEITURA

Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história.

Bill Gates

Este capítulo trata das diferentes concepções sobre o processo de leitura. Vários pesquisadores contribuíram para sua construção e sua análise serviu de aporte para compreendermos a construção dessas concepções.

Rojo (2012, p. 193) descreve quatro perspectivas sobre o processo de leitura: leitura como decodificação, leitura como compreensão, leitura como interação, leitura como réplica ativa. A primeira segue uma linha tradicional, já as três últimas inserem-se numa nova agenda de pesquisas sobre a leitura, que, embora com matizes teóricas distintas – a leitura compreensiva focada no ato da cognição, a leitura interativa focada na interação entre o leitor e autor e a última na relação discursos-textos –, não se excluem, mas se complementam, uma vez que consideram a formação do leitor ativo como fator nuclear na ensinagem da leitura, o que leva Solé (2009) a integrá-las numa só perspectiva.

Para Solé (2009, p. 23), a leitura interativa pressupõe uma síntese e uma integração dos outros enfoques, sua perspectiva parte do princípio de que, para aprender a ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão, e para isso o leitor precisa ser um processador ativo do texto. No conjunto, as perspectivas das leituras compreensiva, interativa e discursiva concebem a leitura como instrumento potencial na formação do leitor proficiente, crítico, autônomo, instrumento fundamental para que a escola cumpra seu papel emancipatório.

Neste trabalho não trataremos isoladamente de cada perspectiva da leitura, nem adotaremos a perspectiva de Solé (2009), embora concordemos com ela. Agruparemos essas perspectivas por bases epistemológicas: a leitura como decodificação, sustentada nos postulados positivistas; as perspectivas compreensiva e interativa serão integradas, fundamentadas na psicologia cognitiva, apoiada na teoria da aprendizagem de Piaget e na teoria da aprendizagem significativa, formulada pelo psicólogo norte-americano Davi Ausubel, que focam os esquemas processadores da informação e a interação na construção da aprendizagem; e a perspectiva discursiva, cujo percurso da leitura parte da abordagem sócio histórica da linguagem, especialmente das teorias de Vigotsky e Bakhtin. Estudos das

pesquisadoras Rojo (2012) e Orlandi (1993), que também se basearam nesses autores, serão utilizados para a compreensão deste modelo.

A partir dessas perspectivas, desenha-se uma concepção emancipatória de leitura que integra os atuais modelos, mas também avança em relação a eles.

4.1. REVISÃO DOS MODELOS DE LEITURA

O ensino da leitura, até os anos 1970, era visto como um processo mecânico, fundamentado pelo behaviorismo. Com o avanço da psicologia cognitiva e da teoria sócio-histórica, novos enfoques foram sendo construídos para explicar o processo de leitura.

O modelo, que orientou a fase inicial da aprendizagem da leitura, conhecido como decodificação ou, genericamente, como tradicional, baseou-se nos princípios das teorias da aprendizagem condutista e associacionista. Pertencem a essa corrente os teóricos que aderiram ao postulado do positivismo ou, em uma visão mais clássica, a chamada corrente behaviorista, iniciada por John Broadus Watson (1878-1958).

Esse grupo de teóricos, em sentido mais amplo, concebe o conhecimento como algo que provém de fora, sendo o objeto um dado externo que deve ser absorvido pelos educandos de modo mecânico. A mente é um receptáculo vazio, passivo e receptivo ao estímulo, cuja resposta se dá por treinamento.

Para Rojo (2012), esse é o modelo da *Leitura como decodificação*, que se refere a um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para acessar os significados da linguagem do texto.

Nessa concepção, a leitura é tratada como um processo fragmentado e mecanicamente adquirido, em que a primeira tarefa do aluno é internalizar padrões regulares de correspondência entre sons e letras (soletração) por meio de princípios gerais de aprendizagem. A leitura se limita aos domínios da percepção, à sonorização da escrita, exigindo o desenvolvimento de um conjunto de habilidades do leitor necessário para transformar sinais gráficos em sinais sonoros. Assim o leitor consegue identificar cada palavra escrita, mesmo àquelas sem significado para ele. Ler é decodificar letra por letra, palavra por palavra, é, pois, repetir.

Esse modelo específico de leitura propõe métodos para aprendizagem que são agrupados, conforme pesquisadores, em torno de análises e sínteses de fragmentos da língua. O material impresso para a leitura tinha como objetivo operacionalizar os métodos, com o

pressuposto de que, para aprender a ler, o aprendiz deveria transformar o signo linguístico em signo verbal, para depois chegar à compreensão.

Na prática pedagógica, a leitura dos gêneros textuais é relegada ao segundo plano; predominam textos descontextualizados, com frases soltas que não chegam a compor um texto ou uma história. Portanto, desconsidera-se que a aprendizagem da língua é um processo interacional e que falar, ouvir, ler e escrever são sistemas interligados que constroem o significado da comunicação. O currículo, nessa perspectiva, caracteriza-se por uma hierarquia de famílias silábicas de caráter sequencial, constituindo-se apenas num programa de leitura; a leitura é um fim em si mesmo, desprovido das possibilidades de um trabalho interdisciplinar.

A avaliação induz a análise quantitativa do erro, os alunos aprendem segundo um modelo padrão, o que significa não respeitar a variação da língua e a interpretação do leitor-autor, o que contribui para o fracasso dos alunos populares.

Sob esta tendência, instalou-se um ensino de leitura nos anos sequenciais do ensino fundamental que resiste ainda hoje: leitura fragmentada (cada aluno lê uma parte do texto) ou em grupo, leitura corrida sobre o texto, sem planejamento, sem a mediação do professor. A avaliação da leitura não chega a ocorrer, uma vez que são produzidas questões com ênfase no vocabulário e exercícios mecânicos: os conteúdos do conhecimento são decorados no estilo ponto-questionário. Ler é fornecer respostas prontas, decoradas, copiadas; as questões são elaboradas pelo professor ou nos exercícios contidos nos livros didáticos. Portanto, coerente com esse modelo, a avaliação se desvincula do processo de ensinagem, servindo apenas de instrumento de medida na fixação dos conteúdos do conhecimento, mesmo sem compreendê-lo. A leitura é finalizada, muitas vezes, por questões que solicitam a opinião do aluno sobre os aspectos afetivos do texto: gostou do texto? O que mais você gostou na leitura? Questões pontuais dirigem-se para os aspectos periféricos do conhecimento e as respostas são avaliadas segundo um padrão de desempenho previamente definido pelo professor. Essas questões podem ser respondidas mesmo que os textos, os conteúdos do conhecimento, não tenham sido completamente compreendidos e apreendidos pelo aluno.

Isso não significa que a sequência leitura/perguntas/respostas não seja considerada na avaliação nas novas perspectivas. O que elas questionam é a forma pontual de generalizar o tema e os objetivos da leitura, o que compromete diretamente a construção do pensamento crítico, do significado do texto e, conseqüentemente, da autonomia do leitor. A questão central do modelo tradicional é tratar a leitura de forma reducionista, por vezes desvinculado da realidade do aluno e da sua função social, histórica, cultural.

A adoção desse modelo impede que a leitura seja um instrumento potencial de

resistência à reprodução social, uma vez que se presta à imposição cultural das ideologias hegemônicas impregnadas nos conteúdos do conhecimento. Estes, disseminados nos textos didáticos, são apreendidos como verdades inquestionáveis e avaliados dentro de padrões mensuráveis, considerando o ato de ler apenas mais uma forma de comportamento suficientemente simples a ser apresentada pelos alunos, dispensando a intervenção pedagógica, a mediação do professor.

Esse modelo dificulta que a escola forme leitores proficientes e que cumpra o seu papel emancipatório, impossibilitando que os alunos se constituam sujeitos críticos, capazes de produzirem seus próprios discursos em réplica à cultura dominante; isso significa negar as possibilidades de emancipação. A escola precisa ensinar o aluno a ler no seu sentido pleno. Como critica Soares (1998, p. 25), “ao povo permite-se que aprenda a ler, não lhe permite que se torne leitor”.

As novas perspectivas de leitura, vistas como um processo compreensivo, interativo e, mais recentemente, como ato discursivo, têm sido amplamente investigadas por vários estudiosos. A primeira posição consiste em formar leitores proficientes a partir de um processo cognitivo. Enfoca não apenas o ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas um ato de cognição, de compreensão de conhecimentos linguísticos que vão muito além dos fonemas. Segundo Rojo (2012, p. 194), a leitura como processo interativo prevê a construção do significado do texto por meio do processamento de deixas, pistas de interação que ocorrem no ato da leitura entre leitor e autor.

Para Solé (2009) o trabalho com a leitura nas escolas deve iniciar com a definição do que é leitura, pois dessa decorrem implicações pedagógicas:

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no projeto curricular da escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la (SOLÉ, 2009, p.33).

A autora, ao tratar da leitura na perspectiva interativa, recorre a vários autores espanhóis para defini-la e afirma que “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (SOLÉ, 2009, p. 33).

Para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam a compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 2009, p. 24).

Para Kleiman (1993, p. 10), “a leitura é um conceito em construção que tem mostrado diferentes acepções ao longo dos estudos científicos sobre os processos envolvidos no ato de ler”. A autora também ressalta a importância dos conhecimentos prévios no processo da leitura: “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2002, p. 13). E esclarece que este conhecimento refere-se ao conhecimento linguístico, textual e de mundo.

Os adeptos desta perspectiva veem o leitor como um processador do texto.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante da dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (MEC, 1998, p. 69-70).

Pertinente a este propósito, Foucambert (1994, p. 38) define o ato de ler como “uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos”.

Miller (2003), com base na concepção de leitura adotada por Chartier *et al* (1996), descreve-a como:

[...] um processo pelo qual o aluno deve chegar à compreensão do escrito não só com relação ao seu conteúdo, mas no que diz respeito a todas as implicações decorrentes de seu modo de organização, sua função, suas especificidades gramaticais e elementos implícitos no texto (MILLER, 2003, p. 335).

Já o enfoque discursivo encontra sustentação nos estudos de Orlandi (1993):

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas (ORLANDI, 1993, p. 44).

Essas definições caracterizam uma perspectiva de leitura discursiva que passa a ser tratada em termos de competência comunicativa. Isto significa que o leitor terá que estabelecer relações entre a palavra e o sentido, deverá fazer previsões, construir estratégias que favoreçam não apenas a interpretação, mas também a compreensão do que lê, uma vez que a atividade de compreensão define o objetivo central da leitura. Essa ideia está apoiada nos estudos de Bakhtin (1990):

[...] aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN, 1990, p. 94).

Esses argumentos de natureza epistemológica definem aquilo que consideramos nuclear no tratamento pedagógico da leitura: a compreensão, imprescindível para a análise do discurso. Em conjunto, ainda que de maneira distinta, os teóricos não estão falando de qualquer leitura, mas referendando a leitura compreensiva. Reportemo-nos a Orlandi (2001, p. 49): “[...] se vemos no texto a contrapartida do discurso - efeito de sentidos entre locutores - o texto não mais será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras [...]”.

Para Moirand (1973), a compreensão implica competência. A competência fica visível na seleção de estratégias mais adequadas que o leitor emprega no ato da leitura. A autora compreende que a competência comunicativa resulta na combinação dos componentes linguístico, discursivo, referencial e sociocultural. Quanto mais o aluno praticar a leitura, tanto mais domínio desses componentes terá e mais proficiente se tornará, pois, por meio dela, o leitor alcançará maior autonomia e domínio social. Compreendemos que essas estratégias são operações ou processos mentais que permitem ao leitor dominar o ato da leitura, o que o faz competente. Em síntese, o ato de compreender exige que o professor coloque o aluno em constantes atividades práticas e mentais.

Rojo (2004, p. 3), ao tratar da perspectiva discursiva, define a leitura como “um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”. E afirma:

O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles - finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2004, p. 3).

Essas concepções de leitura levam-nos a concebê-la como um instrumento potencial de emancipação, especialmente do aluno popular. Acredita-se que, quando esse aluno aprende a ler no sentido pleno, quando se torna “leitor”, encontra “infinitas possibilidades de réplica”, gerando novos entendimentos sobre a realidade social e a sua própria realidade. Para isto, as perspectivas de leitura não só se integram e se completam, mas constroem uma nova perspectiva da leitura emancipatória. O aluno precisa ter chances e oportunidades para

aprender a decodificar, mas também aprender a “descodificar” a palavra contida nos textos, nos conteúdos do conhecimento inseridos nos textos didáticos. Ao deparar com valores, ideologias pertencentes à cultura erudita, deverá ter competência para fornecer réplica. Esta réplica será evidenciada ao negar a legitimação dessa cultura como uma verdade inquestionável. Essa é uma utopia a ser construída para o ensino da leitura, que exige formação competente de docentes.

Conforme Freire (1990b), essas ideologias fazem o aluno popular acreditar no “ser menos”, indo de encontro à vocação ontológica do ser humano de “ser mais”, no sentido da evolução. Como a escola pode desmistificar essa ideologia frente à cultura popular? Como emancipar esse aluno promovendo a valorização da sua própria cultura, da sua história? Como ser diferencial na sua formação, para que esse aluno possa “ser mais”? Sua história, seus valores, suas crenças, seus costumes, suas tradições, sua língua constituem sua identidade, por isso, o aluno popular deverá aprender a replicar aquilo que o diminui como sujeito histórico, que o exclui e o imobiliza como “ser mais”. A leitura é um instrumento potencial da sua emancipação.

Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados... e lhe oferece novas opiniões sobre determinado aspectos. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de várias culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor (SOLÉ, 2009, p. 46).

O reconhecimento da leitura como instrumento emancipatório pode ser ratificado na reflexão de Rojo (2012), em sua alusão às diversas culturas. Em pleno contexto sociopolítico em que há o repúdio às diferenças, à discriminação, à exclusão, não há como falar de cultura erudita x cultura popular.

Essa visão de cultura (s) já não permite escrevê-la com maiúscula – A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/ popular, central/marginal, canônica/de massa - também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar ou cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais (ROJO, 2012, p. 13-14).

Isso evidencia que se tornar leitor crítico é tarefa complexa, o que exige ensino de qualidade: o aluno não aprende sozinho. Solé (2009, p. 35) adverte: “entretanto, não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa parecer exagerado –, não se ensina a compreender”. Cooper (1990 *apud* SOLÉ, 2009, p.

36) acrescenta: “centram-se no resultado da leitura, não em seu processo e não se ensinam como se deve atuar no mesmo”.

Portanto, há de se considerar que a formação de docentes sem bases epistemológicas, sem acesso a uma pedagogia de leitura, sem pensamento interdisciplinar (o que implica pensar o projeto curricular), não permitirá que estes adquiram condições de conceber a leitura em toda sua plenitude, como processo emancipatório. Os professores das áreas, salvo honrosas exceções, desconhecem o potencial da leitura ou não se comprometem com ela, tarefa que, para a maioria, pertence aos professores de língua portuguesa, como se os conteúdos do currículo do ensino fundamental não fossem apresentados na língua. Como a leitura pode cumprir papel emancipatório, quando a prática carrega a tradição mecânica? É muito difícil para os docentes com formação inadequada construir uma nova prática pedagógica, livrarem-se das culturas alienantes e alienadas que fizeram parte da sua formação. Em pleno século XXI, encontramos docentes impregnados de formação behaviorista, que buscam um modelo, um guia, a forma pronta, o livro didático como sua única fonte de trabalho. Foi negada a esses docentes uma formação competente para se constituírem profissionais críticos. Como contribuir com a formação crítica dos alunos?

O ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o [discurso de] outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cóp” e “com suas próprias palavras”. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a *palavra autoritária* e como a *palavra internamente persuasiva* (BAKHTIN, 1934 *apud*: ROJO, 2004, p. 7). (grifos do autor).

A afirmação de Bakhtin ratifica nossas reflexões. A prática da leitura literal, da avaliação que exprime sua função como um fim em si mesmo, repetir “de cóp”, impede formar leitores críticos; a formação precária, o desconhecimento e o despreparo dos docentes sobre as possibilidades de réplica ao discurso do autor impedem que sejam mediadores críticos no ensino da leitura.

Vale a pena retomar as reflexões de Rojo (2004, p. 6). Ao tratar das “capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação)”, a autora apresenta questões que só podem ser pensadas por um profissional que sabe “trabalhar epistemologicamente”, que sabe planejar sua aula, sabe definir os objetivos, sabe ser um investigador da sua prática, que seja reflexivo para analisar os resultados frente aos objetivos, e, antes de tudo, saiba executar seu papel de mediador, criando alternativas para que o aluno

também seja capaz de construí-las, o que assevera nossa tese de que sem formação de profissionais competentes no nível da profissionalidade e da profissionalização, ao lado de outras políticas de valorização do magistério, a educação não conseguirá cumprir seu papel emancipatório. Vejamos então as questões propostas por Rojo (2004):

Recuperação do contexto de produção do texto: Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologia assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor pretendido ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele (ROJO, 2004, p. 6).

Em síntese, os novos modelos de leitura são inspirados no processo de compreensão do texto, aquilo que lhe dá sentido. Para tanto, o leitor é visto como um processador e terá de utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, conhecimentos de mundo ou enciclopédicos, reconhecidos como conhecimentos prévios, para compreender o que lê, ideia diretamente relacionada aos esquemas de conhecimento, ao papel central que esses desempenham no processamento da leitura.

Esses esquemas de conhecimento (Coll, 1983), que podem ser mais ou menos elaborados, manter maior ou menor número de relações entre si, apresentar um grau variável de organização interna, representam em um determinado momento da nossa história o nosso conhecimento, sempre relativo e sempre ampliável. De qualquer maneira, mediante esses esquemas as pessoas compreendem as situações, uma conferência, uma informação transmitida na escola ou no rádio e, evidentemente, um texto escrito (Coll, 1983, *apud* SOLÉ, 2009, p. 40-41).

Se o intuito é a formação docente competente para o ensino da leitura, não basta conhecer as perspectivas de leitura, mas antes as teorias que demandam a sua construção. Conforme Libâneo (2013, p. 95): “o modo de trabalhar pedagogicamente com algo depende do modo de trabalhar epistemologicamente com algo, considerando as condições sociais, físicas do aluno”.

4.2. BASES EPISTEMOLÓGICAS E PSICOLÓGICAS DA LEITURA

A relação entre teoria e prática implica benefícios inegáveis para o docente trabalhar pedagogicamente com a leitura. Da perspectiva que abordamos, os conhecimentos prévios são o ponto de partida para o ensino da leitura. Esse processo leva em conta os conhecimentos que o leitor dispõe, construídos a partir de representações da sua realidade, sua cultura, em sentido

amplo: história, ideologia, experiências vivenciadas, interações sociais que foram armazenadas na sua memória.

Em relação aos conhecimentos prévios, há pesquisas sobre memória e esquemas, que são de fundamental importância na construção desse processo.

Braggio (2002, p. 46) explica que Smith (1982) distingue três tipos de memória: sensorial, curto-termo e longo-termo. Para a autora, as duas últimas são as que mais interessam no processo da leitura, e ela recorre a Clark e Clark (1977) para diferenciá-las. Enquanto a memória de curto-termo tem capacidade limitada de armazenar a informação, a de longo-termo “tende a preservar o significado” e “tem capacidade de armazenar um conjunto infinito de proposições e parece não ter um limite de persistência” (BRAGGIO, 2002, p.46).

Esses autores explicam que a memória de longo-termo depende da apreensão, da construção do significado, permitindo a reorganização eficiente daquilo que aprendemos por meio da leitura. Ao contrário, quando a leitura é vista como um processo puramente de decodificação, como ocorre na concepção tradicional, a informação fica superficialmente na memória de curto-termo: trata-se de uma memória mecânica e por isso tende a se perder.

Na memória de longo-termo a construção do significado “ocorre com a *memorização compreensiva* pelo processo de integração da nova informação à rede de esquemas de conhecimentos. [...] Essa memorização é diferente da memória mecânica [...]” (SOLÉ, 2009, p. 46, grifos da autora).

Como se pode perceber, a memória de longo-termo armazena informações, aquelas que vão se constituir em conhecimentos prévios. Para explicar como esses conhecimentos são adquiridos, organizados e reorganizados na memória de longo-termo, faz-se necessário abordarmos a teoria de esquemas.

O termo "esquema de objeto" foi aplicado inicialmente por Piaget, que considera que o sujeito, ao interagir com o objeto, desenvolve algumas estruturas organizadas por seus “esquemas de ação” que vão construir estados de equilíbrio. Embora, a princípio, os esquemas fossem específicos das ações motoras e perceptivas, daí denominados esquemas de ação, suas características (dinâmica, adaptativa) permitiram que os teóricos do *processamento* empregassem o mesmo termo para outras áreas. Rumelhart desenvolve a seguinte noção de esquema:

[...] blocos de construção do conhecimento. Eles são os elementos fundamentais sobre os quais todos os dados sensoriais são interpretados (linguísticos e não linguísticos), na organização de ações, na determinação de objetivos maiores e menores, na alocação de recursos, e, geralmente no direcionamento do fluxo de sistema em processamento [...] Uma teoria de esquema representa uma teoria prototípica do significado (1981 *apud* BRAGGIO, 2002, p.42).

O papel que esses esquemas desempenham no processamento está determinado em função de como concebemos a aquisição da aprendizagem.

Para Piaget (1969), os “esquemas de ação” somente conseguem processar a informação se ela estiver no nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que sua teoria parte do princípio de que a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento. Melhor dizendo, se as atividades escolares, as informações fornecidas ao aluno estiverem fora do seu alcance cognitivo, os esquemas de ação não conseguirão processá-las, e, conseqüentemente, não ocorrerá aprendizagem.

Para Vigotsky, as aprendizagens ocorrem ao longo da vida do aluno, em suas relações sociais e interpessoais, determinando *níveis de desenvolvimento*. A formulação teórica é a seguinte: "o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento" (VIGOTSKY, 1991, p. 101).

Se, para Piaget, os esquemas de ação trabalham sobre o desenvolvimento mental já atingido, para Vigotsky, ao contrário, os esquemas trabalham sobre as aprendizagens já efetivadas e são compreendidos como “esquemas de conhecimento”.

E, enquanto a formação dos esquemas de ação está diretamente ligada à idade, os esquemas de conhecimento estão ligados a uma base de dados muito específica e aplicam-se a esse conteúdo. E, enquanto a formação dos esquemas de ação está diretamente ligada à idade, os esquemas de conhecimento transformam-se e modificam-se de acordo com a experiência. Além disso, os primeiros - tal como o nome indica - enfatizam a atividade, no aspecto executivo do conhecimento; enquanto os segundos enfatizam a representação das informações do conteúdo do conhecimento (COLL, 2000, p. 250).

Portanto, os esquemas de conhecimento configuram-se conhecimentos prévios. Vigotsky (1991), ao realizar suas pesquisas sobre a natureza do processo de desenvolvimento e o papel do ensino, construiu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), já citado anteriormente, auxiliando-nos a encontrar o ponto de partida para o ensino: o conhecimento prévio.

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1991, p. 97).

Essa definição revela o caráter dinâmico e complexo da ZDP, que envolve a relação entre os dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O *real* pode ser interpretado como aquilo que o aluno já sabe, a aprendizagem efetivada, os conhecimentos já incorporados, *prévios*, a linguagem escolar, a bagagem do aluno. O *nível potencial*

caracteriza-se pela possibilidade de expansão do real, balizado pela colaboração de sujeitos mais experientes, pelo papel do ensino e muito especialmente pelos objetivos da tarefa.

Com base na teoria vigotskyana, Bruner desenvolveu a metáfora de andaime, ou andaimagem, que é retomada por Cazden (1988). Essa metáfora propõe estratégias que auxiliam o aluno a avançar de seu nível inicial de conhecimento para um nível superior. Essas estratégias, quando bem planejadas, acionam os esquemas de conhecimento que entrarão em movimento, em busca do significado. Está implícita a ideia de que, para aprender, os alunos se baseiam no que já sabem, conferindo significado ao que a professora lhes apresenta.

A recomendação da proposta é de que o docente tenha sensibilidade para propor estratégias e avançar com o aprendizado do aluno, dando-lhe consciência e condições para que a aprendizagem se construa a partir da ampliação e da reconstrução dos conceitos prévios. Bortoni-Ricardo (2005, p. 201) define andaime como “um termo metafórico usado para denominar o processo interativo, por meio do qual o professor, como um parceiro mais competente, ajuda o aluno a construir seu conhecimento”.

Entre os autores que valorizam o conhecimento prévio no processo de ensino e aprendizagem, insere-se Ausubel. Ele, proponente da teoria da aprendizagem significativa, e seus colaboradores afirmam que “o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Descubram o que é e o ensinem em sequência” (AUSUBEL, 1983, *apud* COLL, 2000, p. 236).

A questão central dessa teoria são os organizadores prévios, as hierarquias conceituais, isso significa que os sujeitos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos conceituais e dependentes das relações que se estabelecem entre si.

Essa sequência não se identifica com as matizes da aprendizagem acumulativa do comportamento clássico, enunciadas especialmente nos trabalhos de Gagné (1965, *apud* COLL, 2000, p. 227) e presentes nos modelos tradicionais de leitura. Seus pressupostos partiam da necessidade de estabelecer uma ordem, uma sequência dos conteúdos para o sucesso do ensino, os pré-requisitos. Diferentemente, a visão de Ausubel defende que:

Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. Esse processo remete à possibilidade de relacionar de uma forma não arbitrária e substantiva o que já se sabe e o que se pretende a aprender (AUSUBEL, 1963 *apud* SOLÉ, 2009, p. 44-45).

Os argumentos de natureza interdisciplinar dessas pesquisas foram decisivos para que vários grupos de estudiosos aderissem ao papel dos conhecimentos prévios no processo de

ensino e aprendizagem, e dentre eles aparecem os sociolinguístas. Cook-Gumperz (1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005) estava preocupado em observar se os alunos usam e como usam o conhecimento prévio na construção de novos conceitos. Sua análise permite ampliar a compreensão do processo cognitivo presente na teoria de Vigotsky. Segundo Cook-Gumperz:

[...] o estudo de fenômenos linguísticos no ambiente escolar deve buscar responder a questões educacionais. Estamos interessados em formas linguísticas somente na medida em que, por meio delas, podemos obter uma compreensão dos eventos de sala de aula e, assim, da compreensão que os alunos atingem. Nosso interesse reside no contexto social de cognição, em que a fala une o cognitivo e o social. O currículo real (oposto ao pretendido) consiste nos significados realizados ou assumidos por um professor específico e em uma classe. A fim de aprender, os alunos devem usar o que já sabem de modo a conferir significado ao que a professora lhes apresenta. A fala torna passíveis de reflexão os processos por meio dos quais os alunos relacionam o novo conhecimento ao velho. Mas esta possibilidade depende das relações sociais, do sistema comunicativo que a professora estabelece (COOK-GUMPERZ, 1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 119).

Para concluir as reflexões sobre os conhecimentos prévios, reportamo-nos às teorias sobre as concepções de leitura. Convém lembrar que os processos e princípios básicos do modelo tradicional, no conjunto de teóricos e de modo amplo, concebem o objeto do conhecimento um dado externo, determinante como a única fonte do conhecimento. O aluno, diante da aprendizagem, aguarda da escola o que, o como e quando aprender, isso configura o controle hierárquico sobre o processo de *ensino-aprendizagem*⁴⁸.

Em oposição a esse grupo de teóricos, surgiram as teorias que não consideram a aprendizagem como resultado de respostas prontas. Entre seus postulados, estão aqueles que se identificam com o papel do conhecimento prévio no processo de ensinagem, valorizando o conhecimento armazenado na memória de longo-termo e evocado, processado pelos esquemas de conhecimento. Esses pressupostos epistemológicos, indissolavelmente vinculados à pesquisa sobre ensino da leitura, serão organizadores de novos processos envolvidos na proficiência da leitura.

4.2.1 Estratégias de Leitura

Na escola, estratégias são desenvolvidas por meio da metodologia, pelo processo de mediação pedagógica; elas devem ser pensadas na elaboração do plano de aula, definidas em função da consecução dos objetivos.

⁴⁸ O hífen caracteriza momentos distintos do ensino e da aprendizagem e não uma unidade como é concebido neste trabalho.

Na leitura, embora a natureza do objeto seja cognitiva, o emprego das estratégias não é diferente. Podemos defini-las como operações ou processos mentais investigativos que são ativados pelo leitor para selecionar e organizar informações significativas que favoreçam o alcance dos objetivos da leitura. Ensinar estratégias de leitura é ensinar o aluno a dominar o ato de ler; o aluno que aprende a tomar decisões sobre o ato da leitura passa a ser o mediador de suas próprias estratégias, isto é, passa a ser autor regulador desse processo. “O ensino das estratégias contribui para dotar o aluno dos recursos necessários para aprender a ler” (MEC, 2006a, p. 17).

Para Goodman (1990 *apud* BRAGGIO, 2002), as estratégias de leitura envolvem um amplo esquema por parte dos leitores para obter, avaliar e utilizar informações.

Solé (2009, p. 72) afirma que “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”.

As estratégias devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização - motivação, disponibilidade, - diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos (SOLÉ, 2009, p. 73).

A autora elenca algumas estratégias de leitura: definição dos objetivos da leitura, atualização dos conhecimentos prévios, previsão, inferência e resumo. “Precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências” (SOLÉ, 2009, p. 23).

Para ela, a definição dos objetivos da leitura contribui para os alunos se situarem frente ao texto, auxiliando-os a fazer inferências. Os alunos devem relacionar o título do texto com o assunto, valendo-se dos conhecimentos prévios, estratégia crucial para que eles possam atribuir significado *ao que estão lendo* e compreender *para que estão lendo*.

A partir de algumas reflexões, a autora elabora questões na expectativa de que os alunos, ao fornecerem a resposta, demonstrem compreensão sobre o que leem:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder as perguntas: O que tenho que ler? Por que/ para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. O que sei sobre o conteúdo do texto? O que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis? Quais são as outras coisas que sei que podem me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos: v. ponto 1). Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Quais as informações que posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Esse texto

tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Quais as dificuldades que ele apresenta?

5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto interrogação. O que se pretendia explicar neste parágrafo, subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental? Posso reconstruir os argumentos expostos? Posso reconstruir algumas ideias? Tenho uma compreensão adequada?

6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Que final podemos dar para o romance que acabamos de ler? Qual sugestão para resolver o problema exposto no texto? Quais - por hipótese - os significado das palavras desconhecidas? O que pode acontecer com o personagem? (SOLÉ, 2009, p. 73).

Poersch (1998) aponta o conhecimento prévio como a principal estratégia, afirmando que o processamento das informações já armazenadas sobre o assunto contribui para que o leitor atribua significado ao que está lendo, ao fazer novas conexões.

Goodman (1990 *apud* BRAGGIO, 2002) destaca o selecionamento, a inferência e a predição como algumas das principais estratégias de leitura e considera a seleção de índice, que ocorre no movimento dos olhos de ir e vir no texto, como uma das mais importantes. O leitor seleciona “deixas”, que facilitam seu emprego para selecionar as palavras mais prováveis à construção do significado. Caso suas hipóteses sejam refutadas, ele volta e refaz a leitura na busca da compreensão do texto. Entendimento semelhante tem Solé (2009),

(...) quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (SOLÉ, 2009, p. 27).

Braggio (2002) afirma que a informação armazenada pelo leitor é:

[...] usada de maneira integrada através de estratégias cognitivas de: iniciação ou reconhecimento da tarefa, a decisão de ler com uma determinada intenção; mapeamento e seleção; inferência; predição; confirmação e não-confirmação; correção; terminação, uma deliberada intenção de findar o ato de ler (BRAGGIO, 2002, p. 71-72).

A partir dos estudos, identificamos o ensino das estratégias como a fonte para o domínio da leitura. Os autores, no seu conjunto, apresentam várias estratégias de leitura, podemos destacar: conhecimentos prévios, definição dos objetivos da leitura, inferências, deixas, predição, seleção, testagem de hipóteses com base no significado e na gramática, processamento da informação com movimentação de ir e vir dos olhos sobre o texto e substituições pronominais na cadeia anafórica, todas inseridas na perceptiva da leitura compreensiva. Faremos uma breve referência a algumas delas.

4.2.1.1 Inferências

Segundo Trabasse (1980 *apud* BRAGGIO, 2002, p. 44), o processo da leitura envolve inferenciamento. O leitor, quando faz uma inferência, “[...] encontra relações semânticas ou lógicas entre proposições ou eventos que estão expressos na narrativa, ou preenche a informação que falta, a qual é necessária para fazer tais conexões entre eventos” (FITZ, 1985).

Quando os alunos fazem inferências, estão aprendendo a usar estratégias de leitura, estão ativando seus esquemas de conhecimento para concentrarem a atenção; acionam a memória de longo-termo não para memorizar, como já visto, mas para compreender o que estão lendo.

De acordo com Warren, Nicholas e Trabasse há dois tipos de inferências: conexão de texto e preenchimento de espaços. As inferências de conexão do texto mostram relações entre diferentes segmentos proposicionais e causais. As inferências de preenchimento de espaços incluem a informação que o escritor não deixou explícita no texto (BRAGGIO, 2002, p. 44),

Para Braggio (2002, p. 71),

[...] inferência, que é uma estratégia geral de inferir (não ao acaso), com base no que é conhecido, aquela informação que é necessária, mas não é conhecida. Os leitores inferem informações grafofônicas, sintáticas e semânticas. Além disso, eles inferem informações explícitas e implícitas no texto.

Numa síntese parcial, depois de caracterizadas as estratégias de leitura, nosso esforço é identificar o processo por meio do qual elas se integram para produzirem resultados sobre a leitura. Assim, o leitor utiliza seu conhecimento prévio, o que favorece sua capacidade inferencial, para predizer as informações do texto. Segundo Goodman (1984 *apud*, BRAGGIO, 2002, p. 72), “estas estratégias operam dinamicamente na procura do significado, direcionadas para entender o texto. Embora elas estejam continuamente disponíveis, algumas ocorrem mais comumente do que outras em certos pontos da leitura.”

4.2.1.2 Predição

Os autores, no seu conjunto, veem a predição como um procedimento inerente à leitura. Smith (1983, *apud* BRAGGIO, 2002) vê o uso das predições como um componente indispensável para o processo de compreensão. Ele define a predição “como a eliminação daquelas possibilidades que são altamente improváveis de acontecer e o exame primeiro daquelas possibilidades que são prováveis”. Vejamos como isto funciona.

Na frase: “*Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira*”, caso o leitor não conheça o significado de patrono, mas se possui conhecimento prévio sobre Paulo Freire, poderá inferir o sentido e predizer que “patrono” não deve ser algo depreciativo, eliminando qualquer possibilidade neste sentido, pelo contrário, “patrono” deve ser algo de muita relevância.

Esse processo ocorre porque a predição faz parte do nosso conhecimento, ela não precisa ser ensinada explicitamente. Essa é uma estratégia natural a todas as pessoas quando se comunicam. Normalmente, quando conversamos com outras pessoas, predizemos - antecipamos suas palavras. Isso acontece quando interagimos com o interlocutor. Quando o leitor interage com o autor, ele é capaz de inferir, perceber qual a palavra adequada para completar o seu pensamento, a sua ideia, manter o diálogo e assim predizê-la. Para tanto, o conhecimento prévio sobre o assunto e sobre a própria língua contribui para esse processo. É impossível predizer uma palavra, completar uma lacuna, se o assunto é desconhecido pelo leitor ou se tratar de uma língua estrangeira que ele desconheça.

A leitura exige do cérebro tomadas de decisões e a predição é o processo responsável por elas,

[...] a leitura não deve ser considerada como um tipo especial de atividade, mas como algo que envolve aspectos muito mais amplos do pensamento e comportamento humano, uma compreensão da leitura não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da linguagem e as várias características do cérebro humano (SMITH, 1989, p.17).

Braggio (2002, p. 72) esclarece que “predição é a habilidade para predizer e antecipar o que está vindo em seguida”. Os leitores, quando aprendem a usar as deixas do próprio autor para inferir e predizer, estarão aprendendo a ler sobre o significado, inferir, encontrar o infra texto⁴⁹, aquilo que não está dito de forma explícita e que é decisivo para a leitura compreensiva.

4.2.1.3 Checagem de hipótese

Estratégias como inferência e predição são beneficiadas pelo uso de outra estratégia, conhecida como checagem de hipótese. Esta permite aos alunos utilizarem operações mentais para testarem suas suposições, isto é, a checagem de hipótese consiste em fazer ligação de

⁴⁹ Para mais informações, ver BORTONI-RICARDO S. M.; SOUSA, M. A., 2008. (título incluído no PNE/Professor/MEC).

uma frase com a outra, além disso, permite testar o significado e, se esse for mantido, encaminhar-se para a construção global do texto. Caso contrário, é preciso voltar às informações, testar novas hipóteses. Esse processo só é possível se os alunos estiverem inferenciando, acionando a memória de longo-termo, atribuindo um sentido.

A checagem de hipóteses desencadeia o processo de “confirmação e não confirmação, ou seja, a estratégia por meio do qual o leitor checa consistências da nova informação com inferências, predições e conhecimentos passados. A estratégia de confirmar/não confirmar torna o auto monitoramento da leitura possível” (BRAGGIO, 2002, p, 72).

4.2.1.4 O movimento natural dos olhos de ir e vir sobre o texto

O ato de ler requer movimentos oculares específicos. Sabemos pela ciência que a retina é responsável por capturar as palavras e transmiti-las ao cérebro, através do nervo ótico. Por isso, o processo de ler, para Goodman (1984, *apud* BRAGGIO, 2002, p.72), “envolve não apenas estas estratégias, bem como ciclos: ótico, perceptual, sintático e semântico”.

Braggio explica que, de acordo com Goodman (1984), “a leitura é um processo psicolinguístico cíclico, onde o processamento perceptual depende do *input* ótico, o processamento sintático opera sobre o *input* perceptual e o processamento semântico opera sobre o input sintático” (BRAGGIO, 2002, p.72).

Trazendo essas informações para o foco da leitura, significa dizer que a experiência do leitor com o vocabulário, com o sentido das palavras, leva-o prontamente a reconhecê-las. Quando o leitor depara com o texto da sua cultura, da sua área, avançará mais rapidamente pelo texto com maior e mais compreensão, pois as decisões que o cérebro precisa tomar serão beneficiadas pelos conhecimentos prévios.

Na leitura ocidental, ocorrem movimentos oculares da esquerda para a direita. Os olhos não se fixam em uma única palavra ou frase, eles reagem de forma dinâmica durante a leitura em busca da construção do significado. O movimento ocular de *ir e vir* sobre o texto consiste em retomar o início da frase, prosseguir até o final, fazer pausas, fixar os olhos numa ou mais palavras, quando o cérebro reage buscando seu sentido, comparar, processar as informações até determinado ponto, retomar por vezes ao início do texto, ler a palavra da direita, buscando a da esquerda, o que envolve dilatação do campo visual. *Ir e vir* sobre o texto significa correr os olhos sobre o texto, empregar ritmo na leitura, fazer retorno a palavras e frases mal compreendidas, mal decodificadas ou que foram puladas, encontrar o

início das frases, o sinal de pontuação, as deixas do autor em termos de substantivos (gêneros, número, grau) das cadeias anafóricas, para facilitar o processo de inferir e predizer, e, conseqüentemente, construir significado. É ler e reler palavras e frases até que elas tenham sentido para o leitor.

As estratégias de leitura são susceptíveis ao movimento dos olhos. As operações mentais de inferir para predizer, de antecipar, de relacionar, de perceber e compreender as cadeias anafóricas decorrem do movimento ocular de *ir e vir*, rítmico, automático e inerente ao ato da leitura.

4.2.1.5 Metacognição

Os estudos sobre metacognição estão relacionados aos estudos da memória. De viés psicolinguístico, sua construção inicial muito se deve à teoria de Piaget, e em sua evolução encontramos ramificações com a teoria da aprendizagem de Vigotsky, sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

John Flavell (1970, 1987 *apud* COLL *et al* 2004, p.153-154), discípulo de Piaget, foi quem cunhou pela primeira vez o termo metacognição, compreendendo-o como a capacidade humana de “exercer um certo controle consciente sobre os próprios estados mentais”. É a “cognição acerca da cognição”, ou seja, “pensar sobre o pensamento” (FLAVELL *et al*, 1999). Poersch (1998) esclarece que toda atividade meta já pressupõe a presença de consciência.

Seguidores de Flavell *et al* (1999), como Wellman e mais tarde Melot e Nguyen, mantendo os princípios piagetianos, apresentaram novas versões, apesar de ainda reduzindo a metacognição ao conhecimento sobre os próprios processos cognitivos. Essa visão simplista de concebê-la excluiu do campo da aprendizagem questões primordiais como os conteúdos e os contextos em que ela ocorre.

Em oposição a essa visão, surgiu uma nova versão de metacognição destacando a importância da adequação da estratégia ao contexto:

[...] o estudo das estratégias não poderá tampouco reduzir-se a um treinamento “metacognitivo” baseado na tomada de consciência do aluno de seu próprio funcionamento cognitivo, já que muitas vezes isso tampouco se traduz em uma melhoria da ação diante de conteúdos e de contextos concretos (COLL *et al*, 2004, pp. 154-155).

A metacognição como uso estratégico do conhecimento é uma versão diretamente

relacionada ao enfoque do processamento da informação, ideia identificada com os teóricos relatados por Coll (2004). Conceitualmente, seria distinguir “aquilo que os sujeitos dizem de sua própria cognição” – *discurso* – para o que os “sujeitos fazem de sua própria cognição” – *ação*. (MARTÍ, 1995, 1999; SCHRAW; MOSHMAN, 1995 *apud* COLL *et al*, 2004, p. 155)

Mais a frente, um grupo de estudiosos tratou de estabelecer integração entre os enfoques cognitivos e socioculturais no contexto da aprendizagem, como Brown (1978), Pressley (1975) e Bransford (1990) (COLL *et al*, 2004, p. 156).

Em síntese, esses proponentes apoiaram-se nos princípios da teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky e de andaimagem de Bruner, mostrando a importância da intervenção pedagógica, de “ajudas” interativas na aprendizagem, valorizando, portanto, os conteúdos e os contextos em que ela ocorre. Esses princípios estão apoiados nas concepções prévias, nas demandas do ensino, nos conteúdos disciplinares:

A certeza de que o acesso consciente a nossas produções mentais inclui tanto os produtos de nosso pensamento como alguns dos processos por tais conhecimentos, [...] em suma, os dois tipos de metacognição - como discurso e como regulação - constroem-se mutuamente, mas aceitando que essa aprendizagem deve partir de cenários concretos, das condições práticas de cada situação de aprendizagem (COLL *et al*, 2004, p. 156).

Portanto, a posição dos autores supõe um esforço de integração dos enfoques anteriores. Segundo Coll *et al* (2004, p. 156):

O esforço de integração se traduziria não apenas em considerar simultaneamente a importância de processos, conteúdos e condições ao pôr em prática o conhecimento estratégico, mas também em entender que os aspectos da metacognição que estamos desenvolvendo - o que os alunos sabem *dizer e fazer* sobre seus processos cognitivos - estão estreitamente vinculados (grifos nossos).

Para os autores, isso significa que, se os alunos aprenderem a regular seus processos mentais, estarão se tornando competentes. Mas advertem que, para que “tal regulação se converta em uma competência, em um conhecimento estratégico, que possa ser transferido - ou transcontextualizado - a outros problemas de aprendizagem, devemos ajudá-los a tomar consciência de sua experiência, a explicar como realizam essa regulação” (COLL *et al*, 2004, p. 156). Posição semelhante tem Baker y Brown (1984 *apud* RODRIGUEZ, 2004, p. 46) ao definirem que “três aspectos da metacognição que estão intimamente relacionados: o conhecimento de si mesmo e os propósitos da aprendizagem, o conhecimento das operações mentais requeridas e a autorregulação das mesmas”⁵⁰.

⁵⁰ Texto original: "tres aspectos de la metacognición que están íntimamente relacionados: el conocimiento de sí mismo y de los propósitos del aprendizaje, el conocimiento de las operaciones mentales requeridas y la autorregulación de las mismas." (RODRIGUEZ, 2004, p. 46)

Essa forma de compreender metacognição a identifica com a metáfora de andaime de Bruner e com a teoria da aprendizagem de Vigotsky sobre ZDP, pois está relacionada a assistências, “ajudas”, intervenções que professor e colegas podem operar para que essa tomada de consciência, essa autorregulação ocorra.

Os estudos de Flavell (1971 *apud* Rodríguez, 2004, p. 44) sintetizam bem o papel da metacognição na aprendizagem. O aluno deverá ser capaz de responder questões referentes à consistência da sua aprendizagem, tais como: “tem certeza que o que estudou está suficientemente bem aprendido a ponto de ser recordado na próxima semana? Onde posso encontrar determinada informação? Quais estratégias devem ser utilizadas para aprender isto? Quanto tempo será necessário para aprender isto?”.

Para Rodríguez (2004), essa é uma tarefa que depende da própria habilidade do sujeito para avaliar, monitorar os próprios processos cognitivos, como o pensamento e a memória. A metacognição é a capacidade de o indivíduo realizar seu próprio processo de aprendizagem, de programar conscientemente suas próprias estratégias de aprendizagem, de memória, de solução de problemas e tomada de decisões, de autorregulação, para que assim possa transferir os conteúdos a outras situações similares. Não se exclui a metacognição da consciência crítica: identificar e compreender distintas formas de influência social que atuam sobre um indivíduo também faz parte da metacognição.

Portanto, a metacognição desempenha papel principal sobre diversas atividades cognitivas, dentre elas a leitura. É por meio dela que o aluno leitor aprende a monitorar, a tomar consciência sobre o que está lendo e se está compreendendo, para que, se necessário, modifique as estratégia utilizadas, a fim de autorregular sua aprendizagem, sua compreensão, em função dos objetivos.

4.3. AMBIENTE INTERACIONAL FAVORÁVEL AO ENSINO DA LEITURA

Conhecer as bases epistemológicas da leitura e as estratégias que orientam o trabalho docente não basta para garantir sucesso na aprendizagem dos alunos. Pesquisadores da etnografia da comunicação, como McDermott, Brice-Heath e Philips (*apud* BAGGIO, 2002) defendem que é imprescindível arranjar um ambiente na sala de aula que seja favorável à construção da aprendizagem, ao que é dado o nome de arranjos estruturais da interação.

A sala de aula é o *locus* do ensino: se não houver clima disciplinar e outras condições interacionais e materiais para a progressão da aula, não ocorrerá aprendizagem. Alguns conceitos da sociolinguística interacional podem contribuir para refletir sobre esse contexto de aprendizagem. Coll (2000), ao tratar a sala de aula como um espaço comunicativo, regulado por um conjunto de regras, observa que, se elas são cumpridas, permitem que professor e alunos possam comunicar-se e alcançar os objetivos propostos. Nas palavras do autor,

[...] a existência dessas "regras educacionais básicas" (Edwards e Mercer, 1988) que regulam a fala em sala de aula exige que os participantes as conheçam e se ajustem à sua atividade. Quando isso não ocorre, acontecem mal-entendido, falhas na compreensão, a comunicação torna-se difícil, ou impossível, e algo similar acontece com a aprendizagem (COLL, 2000, p. 185).

Bortoni-Ricardo *et al* (2010) compreendem que a sala de aula, pensada como um ambiente interacional facilitador da inclusão e da aprendizagem de todos os alunos, é, por excelência, o *locus* do ensino e aprendizagem, o que torna fundamental a construção de um clima disciplinar, que deve ser estabelecido no início da aula, quando o docente definir as estruturas de participação, regras, combinados, com sua turma. A estrutura de participação,

[...] é a forma como a integração é organizada em sala de aula, com base em algumas normas tácitas que distribuem deveres e direitos. Por exemplo: "fala um de cada vez"; há momentos de trocar ideias com o colega ao lado e há momento de ficar atento, ouvindo o que o professor ou colega está falando para toda a turma (DETTONO; LOPRES *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 239).

A definição das regras de participação contribui para fazer da sala de aula um ambiente respeitoso e disciplinar e desenvolver a sociabilização dos alunos e a socialização da aprendizagem. Segundo o conceito de ambientes, fornecido por Coll (1999), a sala de aula deve ser um lugar no qual as pessoas possam interatuar frente a frente facilmente. Essa noção é importante para construirmos, em sala de aula, um ambiente propício para o diálogo, para as trocas, para promoção de andaimes.

Por esse motivo, alguns conceitos da sociolinguística interacional devem ser trabalhados na profissionalidade e na profissionalização, a fim de ajudar os docentes na instalação de um ambiente favorável ao ensino da leitura. Esses conceitos, conhecidos como os episódios de andaimes, são: pistas de contextualização, ações responsivas, definição das estruturas de participação e IRA (pergunta inicial/resposta/avaliação).

Recuperando informações deste trabalho, a metáfora de andaime, ou andaimagem, foi proposta inicialmente por Jerome Bruner, com base na teoria vigotskyana sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e, mais tarde, desenvolvida por Cazden (1988). Considera que toda ação interativa, seja de natureza social ou cognitiva, empregada em sala de aula para

promoção da aprendizagem, constitui um andaime. Os docentes orientados por essa metáfora poderão ampliar ou criar novos níveis de desenvolvimento, tendo a leitura como suporte para aquisição e progressão do conhecimento.

As pistas de contextualização constituem outra forma de andaimes e são compreendidas como:

[...] quaisquer sinais verbais ou não verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim, a forma como as mensagens são compreendidas (John Gumperz 2003, In: BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, p. 168).

Analisando a obra de John-Gumperz, Figueroa (1994), obtemos a seguinte definição:

[...] qualquer traço da forma linguística que contribui para sinalizar aos participantes de uma interação que a comunicação está transcorrendo sem transtornos, facilitando-lhes a codificação e a interpretação de sua intencionalidade (FIGUEROA, 1994, p.113, *apud* BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, p. 168).

Para Bortoni-Ricardo e Sousa (2006),

[...] as pistas de contextualização são transmitidas por traços prosódicos (altura da voz, tom, intensidade e ritmo), cinésicos (expressão facial, direção do olhar, sorrisos, franzir de cenho) e proxêmicos (distâncias estabelecidas entre os atores), todos eles recursos paralinguísticos que, juntamente com o componente segmental dos enunciados linguísticos, são a principal matéria prima de que se constituem os andaimes (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, p. 169).

Essas pistas podem ser facilmente construídas pelos docentes, atentos aos seus propósitos do ensino da leitura.

As ações responsivas também representam estratégias interacionais de andaimagem. São compreendidas como as atitudes da professora diante das perguntas ou contribuições do aluno, tais como expressar-se bem, comunicar-se com os olhos, retomar os enunciados confirmando ou retificando-os, fortalecendo os alunos no empenho de continuar aprendendo. Elas podem ser ratificadoras e retificadoras. Ratificadoras são as intervenções solidárias dos colegas e são positivas para a aprendizagem, fortalecendo a participação dos alunos como sujeitos do processo, ajudando-os a construir seu enunciado, a afirmar e a manter sua hipótese. Quando são retificadoras, cabe ao docente intervir para o avanço do aluno. Conforme Cazden (1988), as ações responsivas também podem ser negativas se elas se dirigem para uma correção que gera humilhação e exclusão, o que deve ser eliminado da prática docente.

Esse ambiente pode também facilitar o trabalho docente na ressignificação do tema em estudo, num processo contínuo de confronto e reafirmações de ideias. É uma oportunidade

para fazer o diagnóstico dos conteúdos das aulas anteriores, uma avaliação, ativando os conhecimentos, promovendo uma recapitulação contínua. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a organização do conhecimento exige o desenvolvimento de estratégias adequadas,

[...] entre elas [*as ações*] as que promovem o ensino incidental, decorrente da própria dinâmica interacional, **a recapitulação contínua**, as associações entre o que é novo e o que já foi visto, a exemplificação, a transição de um nível epistêmico abstrato para o mais concreto, enfim, aprendizagem espiral que vai do mais simples ao mais completo e daí retorna ao mais simples (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 229).

Isso pode ser feito chamando-se a atenção dos alunos para o tema da aula, relacionando-o às aulas anteriores, evocando fatos, histórias que tenham significado para eles. Assim, os alunos serão inseridos em situações de ensino que lhes permitirão usar o conhecimento prévio na construção de novos conceitos. Esse é um fator positivo do processo cognitivo, como vimos nas bases epistemológicas da leitura.

A Lei nº. 9.394/1996, em seu artigo 24, ao tratar da avaliação da aprendizagem, determina uma *avaliação contínua e cumulativa* do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos *qualitativos sobre os quantitativos* e dos resultados *ao longo do período* sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996). Os conceitos oriundos da sociolinguística interacional permitem que esse tipo de avaliação se consolide. O conhecimento científico deve ser desenvolvido progressivamente. Cada hipótese construída pelo aluno deve ser confirmada, ampliada ou refutada a partir da recapitulação dos conteúdos já estudados nas aulas anteriores. O docente deve retomá-los continuamente, o que gera provocações cognitivas, fazendo da aprendizagem um processo dinâmico e contínuo. Contudo, é necessária a construção de um ambiente interacional favorável a esse trabalho.

4.4. PLANEJAMENTO DE UMA AULA DE LEITURA

O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado a avaliação. Há três modalidades de planejamento, articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas (LIBÂNEO, 2013, p. 254).

Uma das subserções deste trabalho recai sobre a elaboração do plano de aula pelos professores em formação. Embora a elaboração do plano de aula não garanta uma regência eficaz, ele não deixa de ser instrumento indispensável para uma prática criteriosa, fornecendo informações para o professor antes, durante e depois dela, permitindo-o pensar e repensar sua

prática a fim de tomar decisões. Corroborar essa ideia Libâneo (2013, p. 267): “a aula é a forma que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas”. Para o autor, o plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. Defendemos que o professor deve conhecer e valorizar a elaboração do plano de aula. Ele não pode ser compreendido como um roteiro de ações, como uma atividade burocrática ou um ritual.

A leitura, como qualquer outro componente curricular, para cumprir seus objetivos, requer planejamento. Nesse sentido, recomenda-se que o docente cuide de questões básicas ao elaborar seu plano de aula, como ter clareza da concepção e dos objetivos da leitura, selecionar textos propícios para leitura, avaliar os conteúdos do conhecimento, dominar esses conteúdos, avaliar o nível de desenvolvimento dos alunos, considerar o tempo e as condições disponíveis, elaborar metodologia adequada aos objetivos da leitura, planejar etapas integradas, preparar a introdução do texto, integrar os objetivos ao desenvolvimento, recuperar os objetivos na avaliação da leitura, organizar o ambiente interacional favorável ao ensino da leitura, recuperar os conceitos da sociolinguística interacional, apresentar adequadamente o texto aos alunos, fazer predição das estratégias de leitura, retornar aos objetivos para avaliar a aprendizagem.

Frente a essas considerações, apresenta-se uma proposta metodológica para o ensino da leitura, denominada leitura tutorial. Reafirma-se que o presente capítulo, em todas as seções, inclusive esta, foi objeto de estudo nos cursos de formação inicial e continuada. A leitura tutorial é apresentada por Bortoni-Ricardo *et al* (2010), como uma estratégia de mediação do professor, compreendida como uma leitura compartilhada.

Entende-se como leitura tutorial aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto (BORTONI-RICARDO *et al*, 2010, p. 51).

A proposta de leitura tutorial, quando bem planejada, pode se converter numa importante estratégia de compreensão leitora, fornecendo meios para desenvolver as estratégias de leitura, para a leitura crítica, inferencial, com possibilidades de réplicas ao discurso do texto. As autoras orientam a metodologia para três momentos - a preparação para a leitura, a leitura propriamente dita e a avaliação da leitura -, melhor descritos a seguir.

4.4.1 Preparando para a Leitura

Nesse momento, é importante que o docente tenha planejado como o texto será apresentado a sua turma, se será copiado no quadro, fotocopiado, afixado em painel à frente ou outras formas. O importante é que faça previsões sobre o tempo disponível e as condições para desenvolver as estratégias de leitura. Caso pretenda copiá-lo no quadro, o que implica em gasto de tempo deverá fazê-lo num momento oportuno, para que não tome o tempo precioso da aula instigando a turma a copiá-lo no caderno.

O docente deve perseguir seu objetivo: o ensino da leitura. Essas considerações, juntamente com as definições do ambiente interacional, devem ser pensadas na elaboração do plano de aula, a fim de favorecer o alcance dos objetivos.

Chega-se ao momento do primeiro contato com o texto, que poderá iniciar com o docente determinando, junto aos alunos, o objetivo da leitura, recuperando informações sobre os objetivos de se ler um texto. Segundo Solé (2009), na escola, o principal objetivo da leitura é obter conhecimentos, a fim de que sejam dadas condições para avançar para novas aprendizagens.

Reconhecer os objetivos da leitura e relacioná-los ao gênero textual é dar início ao desenvolvimento de estratégias de leitura. Este é o ponto de partida. O aluno que sabe diferenciar um conto de um poema, ou sabe que ler uma receita de remédio é diferente de ler uma receita culinária e que ler uma conta de energia é diferente de ler um e-mail, demonstra experiências prévias em relação à leitura de diversos gêneros. O docente, ciente dessas experiências, ajudará o aluno a fazer inferências com base nos objetivos da leitura, no gênero textual, no formato do texto, no título e nos subtítulos, no autor. No conjunto dos dados, os leitores poderão fazer previsões, antecipações sobre o que poderá ser tratado no texto, inclusive apontando para o seu conteúdo. O docente será mediador, promovendo andaimes por meio de perguntas, ajudando os alunos a identificar o tipo do texto que será trabalhado: "Que texto é esse? É um texto poético, uma receita, ou uma bula de remédio? Como sabemos disso? Vocês já leram algum texto desse formato? Alguém já tinha visto um texto assim? Onde está o título? Vamos juntos ler o título? Qual informação ele nos fornece? O que ele quer dizer? O texto tem subtítulos? O que são subtítulos? E os subtítulos trazem informações? Alguém sabe dizer do que o texto vai tratar, agora que sabemos seu título e subtítulos? Já viram este assunto?" O docente também pode fornecer pistas de contextualização: "recordam que este assunto foi tratado na semana passada? E o autor, é o mesmo? Quem é o autor? Já leram outros textos desse mesmo autor? Gostaram? Sim? Não? Por quê?".

A partir dessas previsões, dá-se prosseguimento ao ensino da leitura, mediando os conhecimentos prévios dos alunos com o objetivo da leitura. Novos andaimes serão produzidos pelo docente: “já lemos o título e subtítulos, sabemos quem é o autor, agora vamos ler o texto. Vamos ver se encontramos essas respostas no texto”.

Preparar para a leitura é fazer uso de estratégias de previsão, antecipação, inferir sobre o que será lido. A leitura propriamente dita ocorrerá no segundo momento. Novos diálogos serão propícios para desencadear diagnósticos acerca do conteúdo, problematizando-o. O clima disciplinar e o ambiente interacional serão determinantes neste contexto.

4.4.2 Momento da Leitura

A principal função do mediador é fornecer instruções para que os próprios leitores cheguem à compreensão dos textos, para que possam checar suas previsões e construir significado do que estão lendo. É fundamental esclarecer para a turma o que deverá ser feito, qual a intenção da ação, o que se espera deles. Cada momento da leitura poderá ser eficaz se os alunos compreenderem o que e como será realizada, qual objetivo de se ler junto com os colegas, individualmente, em voz alta ou silenciosamente. Conversar com os alunos sobre os objetivos da ação é favorecer resultados positivos.

4.4.2.1 Leitura silenciosa

Esse momento possibilita ao aluno um contato inicial com o texto, fazendo previsões e construindo interpretações. É preciso que o docente explique à turma o que é leitura silenciosa e como proceder. Nesta tarefa, ele também deverá se envolver, acompanhar silenciosamente. Ele é referência para a turma, isso significa que não deve se envolver em outra atividade, como sair da sala, por exemplo. A leitura, embora silenciosa, posteriormente será dialogada: "Do que trata o texto? É um texto difícil? O que já aprendemos aparece neste texto? Tem novidades? Existem palavras desconhecidas? Vamos ler novamente, agora todos juntos”.

4.4.2.2 Leitura simultânea

Momento em que docente e alunos lerão o texto juntos. Como mediador, o docente deverá ler cuidadosamente as palavras, entonar e pontuar as palavras novas, pronunciá-las bem para que os alunos possam ouvi-las. Essa leitura deverá ser realizada lentamente, com foco no seu objetivo.

Nessa leitura simultânea, todas as dimensões do texto deverão ser apreendidas; por isso, o professor, em seu papel de mediador, deverá realizar a leitura lentamente, explorando o texto do ponto de vista sintático, semântico e pragmático. É nessa leitura simultânea que os alunos serão conduzidos ao desenvolvimento de estratégias que propiciarão a compreensão do texto (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 58).

4.4.2.3 Leitura compartilhada

Realizar uma leitura compartilhada significa ler o texto frase por frase, destacando as informações mais importantes e sanando dúvidas. O docente mediador deve ir recuperando as informações anteriores, estabelecendo relações entre os saberes dos alunos e o conteúdo do texto, a fim de ensiná-los a ler e apreender os conteúdos do conhecimento e progredir na aprendizagem.

Atento ao objetivo da leitura, o docente, insistentemente, estará ativando e atualizando os conhecimentos prévios, recuperando as convenções gramaticais, os pronomes anafóricos, fornecendo andaimes para os alunos construírem estratégias cognitivas de leitura. Poderá diagnosticar se os alunos conseguem estabelecer a coesão na leitura pela utilização dos pronomes demonstrativos: "este", "aquele". Poderá também diagnosticar se os pronomes relativos: que, o qual, onde, estão sendo compreendidos e aplicados corretamente na compreensão da leitura; se os advérbios e expressões adverbiais estão sendo utilizados como estratégias para manter a coesão do texto, para construir significado.

A leitura compartilhada implica a leitura interativa e compreensiva, mas avança também para a emancipatória. A leitura literal e inferencial fornecerá informações sobre o que está explícito e implícito no texto. Isso significa que o docente, produzindo pistas, ajudará a turma a elaborar réplicas ao texto, ao enunciado, ao discurso do autor, gerando argumentos para novas visões, novos discursos. O emprego de estratégias será o motor do processo: "Vamos ler o texto novamente? Agora vamos ler frase por frase e pensar no que o autor quer nos dizer. Vamos iniciar a leitura pelo título. Qual é o título? E o nome do autor? Vamos ler a primeira frase". A leitura passo a passo requer que se detenha no vocabulário, nas expressões metafóricas, nos termos anafóricos, técnicos. "Vamos reler as duas primeiras frases? E agora? O que o autor quer dizer? Por que o autor disse isto? Concordam com ele? Sim, não? Esta

informação é importante? Em que ela é importante para nós? Por que é importante para nós? Pode servir para nossa vida? Como? Por quê?"

A leitura poder ser compreensiva e interativa, mas não chegar a ser emancipatória. Isso pode ocorrer quando as intervenções da mediadora são pontuais e não reflexivas e políticas. Pode-se perguntar para a turma: "sobre o que o texto trata? O que aprendemos? Qual o conceito que o texto apresenta? Quais as informações que apreendemos?" As respostas fornecidas pelos alunos, se coerentes, indicam compreensão, mas não leitura da realidade, da leitura dos aspectos sócio científicos, como descreve Santos (2007), ao tratar do Letramento Científico (LC) como prática social: "Outra orientação que tem sido proposta para o LC é a inclusão de aspectos sócio científicos (ASC) no currículo; esses aspectos referem-se às questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, sociais e culturais relativas à ciência e tecnologia" (SANTOS, 2007, p. 485).

A leitura como componente curricular poderá alcançar tal propósito. Para ser emancipatória, a mediação deverá ser problematizadora, crítica, argumentativa. Deverá ajudar o aluno a elaborar sua opinião, uma crítica fundamentada em outros autores, em estudos prévios, no conhecimento produzido na escola. Deverá ajudá-los a encontrar ideologias impostas pela cultura hegemônica e elaborar novas posturas diante da realidade.

4.4.3 Após a Leitura

É o momento de recuperar as reflexões realizadas ao longo do trabalho e analisar se os objetivos foram alcançados. Concluídas as etapas anteriores, será o momento de desenvolver estratégias de metacognição. O leitor deve responder a si próprio: "o que aprendi com o texto?" Ele consegue identificar o tema, sabe dizer do que trata o texto? Identifica a ideia central? Responde às seguintes perguntas: "Qual a ideia mais importante que o autor traz? O que o autor quis dizer? É bom para nós? Por que é bom, ou não? O que este texto pode contribuir para a nossa vida? Já lemos outros autores que trataram do mesmo tema? Houve semelhanças? Como este trata o assunto? O texto contribuiu para o nosso conhecimento? Em quê? Como? Por quê?" Se houve outros elementos constitutivos dos sentidos dos textos, é preciso questionar. "As figuras foram úteis para a leitura do texto? Gostamos do texto por quais razões? Ou não gostamos? (argumentos). O que podemos dizer desse assunto, e desse autor?" Para Rojo (2004), apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos são necessárias. O que discordamos, concordamos, criticamos? Tudo isso deve ser trabalhado. Para a autora, a

capacidade crítica do leitor levará a um questionamento sobre as posições expostas pelo autor no texto. O docente poderá formular perguntas ou permitir que sejam formuladas pelos alunos.

Em suma, quando pensamos na prática emancipatória, se nos primeiros contatos com o texto, nas leituras silenciosa e simultânea, a turma apresentou uma visão ingênua, compactuando com as ideologias nele impostas, a leitura tutorial, especialmente quando compartilhada, promoverá um movimento de transgressão, um novo olhar, uma nova postura frente ao texto.

Paulo Freire (1990b), ao tratar da vocação ontológica do ser humano, do “ser mais”, contribui para propormos uma pequena reflexão. Um texto pode, por exemplo, limitar-se a trazer informações sobre a população afrodescendente, como descrever costumes, crenças, ou o léxico de origem africana. A leitura compreensiva permitirá que o aluno responda a questões sobre essas descrições e que as compreenda, mas pode acontecer que não chegue a contribuir para o aluno transcender a ideologia imposta à população afrodescendente, que ao longo da sua história lutou como “humano” - vocação ontológica - para “ser mais”: mais respeitados, valorizados, incluídos socialmente. A leitura deverá fornecer condições para o aluno transcender o discurso do texto, valorizando os afrodescendentes como parte da nossa história, reconhecendo suas crenças e seu léxico como patrimônio social e imaterial. Portanto, aqueles sujeitos concebidos até então pela turma como menos, após a leitura com mediação crítica, poderão ser elevados à condição de sujeitos valorizados, importantes para compreender a nossa própria história, ou seja, a população afrodescendente deixará de ser vista por esses alunos como “menos”.

A leitura como instrumento emancipatório contribui para a efetivação do papel também emancipatório da escola. A título de exemplo, na reflexão que exemplificamos, os alunos deverão aprender a replicar a ideologia da cultura hegemônica imposta nos textos para valorizar as diferentes culturas. Ao saírem da sala de aula, deverão dirigir outro olhar para as diferenças, um olhar respeitoso, novos modos de agir, desencadeando uma atitude de repúdio à discriminação.

Falar em superação da discriminação social, da segregação de um povo, é dar possibilidade de o aluno, sujeito social “hoje”, e não do futuro, desenvolver hoje e ao longo da escolaridade uma nova postura diante da diversidade cultural. É contribuir com as novas gerações para dar “voz” aqueles que não tiveram “vez”, e a escola tem papel imprescindível nessa transformação.

Uma sociedade mais justa, igualitária, fraterna não se constrói sem que a escola

cumpra seu papel, que não poder ser o de reproduzir as relações de dominação e exploração, formação e qualificação para o trabalho proletário, que atenda ao interesse do capital. Recuperando a visão de Habermas, a escola é uma instituição coerciva, pois recebe toda pressão das relações mercadológicas, de reprodução das relações de poder, ideológicas, normas ditadas pelo capital, pelas leis do mercado, mas pode ser emancipatória se instaurar “uma razão comunicativa que reconstrua a educação escolar como um processo interativo com vistas ao amadurecimento da humanidade” (HABERMAS, 1983, *apud* PRESTES, 1997, p. 105).

Contudo, para que a escola cumpra esse papel, ela deverá adotar práticas emancipatórias, o que exige formação docente. A proposta aqui apresentada para uma metodologia do ensino da leitura exige formação competente de docentes. A formação docente precária contribui para que a escola desenvolva práticas coercivas ao omitir as relações de poder e negligenciar o saber crítico. O docente mediador precisa aprender a planejar, saber selecionar textos híbridos. O docente deve conhecer bem o texto com o qual irá trabalhar e suas possibilidades, sempre atento ao nível de desenvolvimento da turma. Deve fazer sua tarefa com ética. Ética, segundo Rios (2010)⁵¹, compreendida como a mediação entre o *saber fazer* e o *fazer bem*. Envolve o conhecimento prático e o que o docente faz com este conhecimento em sala de aula - dimensão política -, que poderá alienar ou emancipar.

Para concluir cabe ainda recuperar as reflexões sobre currículo⁵². Segundo Paro (2011), a cultura é a matéria-prima do currículo, sendo ela o próprio conteúdo do ensino, apontando como primeiro componente da estrutura curricular a forma de ensinar. Nesse trabalho, busca-se a forma, o como ensinar a leitura como prática emancipatória. Adeptos do pensamento de Arroyo (2002, p. 114) reconhecem que se deve “assumir que o importante não é o que se aprende, mas a forma de aprendê-lo, não é uma postura anti-intelectual ou preferência pelo praticismo [...]”, pois antes de imprimir-se a prática, imprimiu-se qualidade, com políticas de formação docente.

⁵¹ Ver mais no capítulo IV deste trabalho: Formação de professores na perspectiva etnográfica: interlocuções com outras metodologias qualitativas.

⁵² Ver mais no capítulo V deste trabalho: Currículo e o papel social da escola.

CAPÍTULO 5

A PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Paulo Freire

5.1 CONTEXTO GERAL DA PESQUISA

O curso de doutorado iniciou-se em meados de março de 2011, com a frequência às disciplinas obrigatórias do curso. Concomitantemente, comecei a estruturar o projeto de pesquisa. Essas disciplinas obrigatórias⁵³ prestaram grande contribuição à montagem do projeto, especialmente por tratarem de questões epistemológicas de pesquisa. Somam-se a elas reflexões advindas dos encontros com a professora orientadora, reordenando e confirmando o foco da pesquisa.

Em agosto de 2011 assumi o Estágio Supervisionado III, turma CO2⁵⁴. Os estágios supervisionados do Curso de Pedagogia da PUC Goiás compõem-se de 360 horas da matriz curricular e estão distribuídos do 5º ao 8º períodos, conforme determina o Parecer nº 28/2001 CNE/CP⁵⁵, e estão assim distribuídos: 5º e 6º períodos, estágios I e II, na Educação Infantil; 7º e 8º períodos, estágios III e IV, nos anos iniciais do ensino fundamental e suas respectivas modalidades.

Nessa proposta sequencial, os professores supervisores, preferencialmente, devem prosseguir com a mesma turma durante os dois semestres consecutivos. Portanto, como professora do Estágio III, deveria prosseguir com a proposta de trabalho também no Estágio IV, a fim de atender aos objetivos específicos do estágio. Para o Estágio III, estes consistem em conhecer a gestão e a organização do trabalho pedagógico do campo de pesquisa, bem como a gestão da sala de aula, problematizar o cotidiano, a demanda da escola, encerrando-se com a elaboração de um projeto de estudo e atuação com base no processo de observação no ensino fundamental. Dando continuidade, o Estágio IV visa estudar, analisar, intervir e

⁵³ Epistemologia e Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (PPGE/392707), 2011/1 e Pensamento Pedagógico Contemporâneo (PPGE/392715) 2011/2.

⁵⁴ Trata-se da organização de turmas pela PUC Goiás. Turma CO2 refere-se às matrículas para o turno noturno, não necessariamente para realização do estágio, tanto que este contou com três estagiárias no turno matutino e três no período vespertino, na escola campo. A amostra de dados analisados da formação inicial emergiu desta turma.

⁵⁵ A análise do parecer consta no Capítulo 1 desse projeto. Formação docente: do direito à educação ao direito à aprendizagem.

sistematizar as práticas vivenciadas a partir da execução do projeto anterior, com base na monitoria e na regência de classe no ensino fundamental (PUC Goiás, 2014, p. 28-30).

Em agosto de 2011, ao receber a turma com apenas seis estagiárias, tive a grata satisfação de ver que todas haviam sido minhas alunas em períodos anteriores do curso, o que proporcionou um bom grau de interação e de relações de confiança. Vale destacar que todas haviam cursado, em comum, a disciplina do 6º período (2011/1), Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais. No programa dessa disciplina, a unidade “como ensinar e aprender” ciências naturais no ensino fundamental contemplava conteúdos do conhecimento e procedimentos de ensino, entre eles a leitura. Nessa disciplina, as alunas tiveram acesso a diversos resultados de pesquisas e suas metodologias, como a etnografia, a pesquisa-ação, estudos sobre o ensino da leitura e estratégias de leitura⁵⁶, o planejamento de aula, dentre outros. Nela foram construídos os projetos: ler para apreender os conteúdos do conhecimento, planos de aula e laboratórios de leitura. Quatro estagiárias: Amanda, Camila, Raquel e Inara, além dessa disciplina, no início do curso, ainda no 2º período, cursaram Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I. Ao ministrá-la, pude introduzir estudos sobre a língua materna⁵⁷. Vale ainda registrar que Camila, já nesse período, ingressou no grupo de pesquisa do Projeto Letramento no Ensino Fundamental⁵⁸.

É evidente que a formação das estagiárias ocorreu em processo, ao longo do curso, contudo a motivação para investir em sua formação como pesquisadora foi-se ampliando, especialmente, com as matrículas de Camila Piauí e Amanda Costa como minhas orientandas em Monografia I. Como ocorre com as propostas dos estágios, a matriz curricular também prevê dois semestres consecutivos para monografia, sendo Monografia I e II, preferencialmente, com o mesmo orientador:

O trabalho monográfico, nos 7º e 8º períodos, deverá oferecer condições de elaboração de síntese do curso, permitindo aos alunos incursões mais verticalizadas nos campos de estudos escolhidos, orientados pelos eixos temáticos e pela compreensão da função social do professor, das necessidades da escola, das exigências dos novos paradigmas educacionais e das inovações criativas construídas sistemática e cientificamente (PUC Goiás, 2011, p. 43).

Diante desse contexto, considerando o grau de interação entre o grupo, as relações de confiança, os conhecimentos prévios que poderiam ser ativados e atualizados, surgiu um

⁵⁶ Bibliografia básica das disciplinas: BORTONI-RICARDO *et al* (2010); SOLÉ, I. (2009), FRANCO, M. A. R. S. (2012). (bibliografia complementar).

⁵⁷ BORTONI-RICARDO S. M.; SOUSA, M. A. F. *Falar, ler e escrever em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, v.01. 157p. (título incluído no PNE/Professor/MEC - 71 mil exemplares). BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

⁵⁸ Projeto LEF - Letramento no Ensino Fundamental - Apoiado pelo CNPq - (485560/2006-2). Coordenação geral profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, local profa. Ms. Salete Flôres Castanheira.

horizonte de possibilidades para se instalar uma prática interdisciplinar, verticalizada, não apenas na monografia, mas especialmente no estágio do ensino fundamental. A doutoranda, como professora supervisora do Estágio Supervisionado III e IV, dos sétimo e oitavo períodos consecutivos, viu-se frente à oportunidade de integrar as estagiárias no seu projeto de doutoramento, embora, nesse momento, ainda não houvesse definido o campo para desenvolver sua pesquisa. Visualizava, apenas, uma oportunidade para qualificar a formação inicial, reportar-se aos autores e estudos anteriores, desenvolver uma atitude interdisciplinar, uma vez que tínhamos mais dois semestres letivos, 2011/2 e 2012/1, para avançar, na expectativa de realizar a práxis pedagógica tão pretendida.

Foi, então, proposto às estagiárias que ampliassem os estudos teóricos realizados nas disciplinas já cursadas e na prática de leitura vivenciada na escola-campo de estágio/pesquisa. Sendo a leitura uma problemática da educação brasileira, a demanda da escola-campo não era diferente. Essa proposta veio atender ao propósito do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, que tem como objetivo apreensão da realidade do campo por meio da *observação, descrição e análise* do cotidiano das instituições, especialmente da sala de aula. A partir dessa tríade, foi proposta, particularmente para a turma C02, uma experiência de pesquisa de cunho etnográfico (já conhecida por todas as estagiárias) a ser sistematizada no relatório final do estágio, que somaria a pesquisa-ação, já evidenciada nas diretrizes do estágio supervisionado do curso. Com esses encaminhamentos, Camila Piauí e Amanda Costa logo definiram seus estudos monográficos paralelos aos estágios. A temática sobre leitura e letramento foi definida para ser investigada por meio da pesquisa-ação e dos registros etnográficos. As microanálises que compõem o capítulo final das monografias de ambas as alunas integram os dados analisados neste trabalho. Partimos, então, para a construção dos projetos, tanto do estágio que envolvia a turma, como o monográfico de Camila e Amanda.

5.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

5.2.1 A Etnografia

Lüdke e André (1986) advertem sobre o cuidado que se deve ter ao empregar o termo etnografia e citam o teste proposto por Wolcott (1975) para confirmar se um estudo pode ser chamado de etnográfico, que consiste em “verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um

membro desse grupo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Esse cuidado é compreensível, pois o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é desvendar a realidade investigada. Ela emprega procedimentos de coleta de dados que, ao registrarem a realidade, permitem construir microanálises da ecologia da sala de aula, revelando de forma mais efetiva o processo interacional em que ocorre o ensino e aprendizagem. Esses processos devem ser minuciosamente pesquisados pelo etnógrafo, a fim de que suas análises possam sustentar ou refutar as subserções postuladas inicialmente. De acordo com Severino (2012, p. 119), “a pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento”.

Um dos principais representantes da etnografia de cunho sociolinguístico, Frederick Erickson (1988, p. 5), explica que “a etnografia documenta o que as pessoas fazem na realidade ao falarem, e isso descreve tanto o discurso quanto às situações do uso de formas bem específicas”. Para ele, a *descrição* é a marca registrada da etnografia, podendo ser realizada por meio da observação participante combinada com gravações em áudio e vídeo.

De acordo com Erickson (1988, p. 57), um aspecto chave envolve as relações entre as ações simultâneas dos parceiros em interação, isto é, “verbalmente e não verbalmente, a qualquer momento, os interlocutores levam em conta o que estão fazendo naquele momento, ou acabaram de fazer, ou ainda estão para fazer em seguida” Dito em outras palavras é preciso registrar o que está ocorrendo entre os interlocutores. “O comportamento de ouvir e de falar co-ocorrem simultaneamente e em sintonia, cada parceiro completando e complementando a ação do outro” (ERICKSON 1988, p. 58). O autor enfatiza que o interesse é mostrar como ocorre a ação social, como é significativa para os atores. Os vídeos permitem recuperar dados que facilitam as análises, uma vez que podem ser repassados para frente e para trás no tempo real da gravação original ou em velocidades maiores ou menores do tempo real de duração. O etnógrafo deve estar atento para realizar a observação visual e auditiva do arquivo durante a construção de seus registros etnográficos.

Valendo-se das anotações de Erickson (1988), o uso de instrumentos de registro como câmara digital e degravações⁵⁹, bem como o diário de bordo, permite construir reflexões e análises na e da ação intencional dos docentes, resultando nos protocolos interacionais⁶⁰.

⁵⁹ Por degravação compreende-se a transcrição do oral (gravação) para a forma escrita, configurando registros etnográficos. As degravações foram realizadas resguardando-se de forma fiel a gravação e a fidedignidade das informações.

⁶⁰ Documentos fundamentais na pesquisa etnográfica, esses registros etnográficos serviram para identificar, descrever e analisar a práxis pedagógica. Após descrever atenciosamente os eventos de sala de aula, estes foram analisados à luz das teorias que fundamentaram a pesquisa. As descrições dos Protocolos serviram para identificar sequências de eventos bem

Considerando que o foco central da etnografia é sua preocupação com a amplitude, um aspecto importante a se considerar é o “holismo”, o que requer uma descrição completa. De acordo com Erickson (1988), a perspectiva holística é ecológica e dialética. “Seja qual for a teoria social que emoldura um caso particular de pesquisa etnográfica (...), o holismo etnográfico indica diferenciação e conexões de influências mútuas dentro e através dos níveis de organização social” (ERICKSON, 1988, p. 7).

Isto significa que o etnógrafo deve tentar descrever e relatar analiticamente todo sistema de relações sociais e padrões culturais dentro da organização social. Contudo, o ideal do holismo etnográfico nunca é completamente realizado, pois pode sofrer influência do momento histórico, do tempo, do espaço, das circunstâncias.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 53), na pesquisa qualitativa de base etnográfica, após a construção detalhada dos objetivos geral e específicos, é aconselhável elaborar asserções que correspondam a estes. A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer.

5.2.2 Pesquisa-ação

A outra metodologia empregada foi a pesquisa-ação. Efetivar uma proposta de estágio como pesquisa é um desafio que foi aceito ao integrar as estagiárias no presente trabalho. Encontramos na pesquisa-ação uma alternativa metodológica que se identificou com a prática e com a concepção de estágio supervisionado do curso de pedagogia da PUC Goiás, visto que:

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2012, p. 120).

Quanto à concepção de estágio da PUC Goiás, assinalamos que:

A prática e o Estágio Supervisionado de Ensino como componentes curriculares articulados e norteados pelos princípios da relação teoria-prática, ensino-pesquisa-extensão, conteúdo-forma, numa perspectiva de reciprocidade, simultaneidade, dinamicidade dialética entre esses processos e que resultam num enriquecimento mútuo, a partir de um projeto político pedagógico institucional comum, que tem como eixo central o trabalho pedagógico (PUC Goiás 2014, p. 1).

Com a inserção das estagiárias na pesquisa, foi possível estabelecer, na formação inicial, uma relação mais próxima entre a teoria e prática. As condições para essa aproximação foram asseguradas a partir do planejamento do estágio integrado com o projeto de doutoramento, prevendo ações articuladas entre os instrumentos de coleta de dados empregados no campo de estágio/pesquisa com a sala de aula, isto é, com as aulas na universidade. A sala se configurou a excelência de um ambiente de formação, ambiente interacional altamente favorecido por relações de confiança, de diálogo, reflexão, debate. A sociabilidade entre as estagiárias e a supervisora e a socialização dos dados da pesquisa foram decisivos para compreender a prática pedagógica em todos seus condicionantes, agregando-a aos estudos teóricos.

Introduzir o estágio como pesquisa exigiu definir critérios metodológicos a serem observados nas aulas na universidade, tais como:

- Planejamento articulado entre as ações do campo e da universidade;
- Previsão de tempo para revisão teórica, tanto dos conteúdos do currículo do curso de Pedagogia, quanto dos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Revisão sobre estudos de pesquisa educacional e metodologia adotada;
- Mediação pedagógica entre novos conhecimentos e os já construídos;
- Construção permanente de práticas interdisciplinares;
- Sistematização e verticalização dos conhecimentos que embasaram a pesquisa;
- Orientação e discussão sobre o emprego dos instrumentos de coletas de dados;
- Orientação e discussão sobre os aspectos pertinentes a serem registrados para análises;
- Desenvolvimento de habilidades de triangulação dos dados;
- Socialização, reflexão e análises dos dados fundamentados teoricamente.

A pesquisa-ação apresenta flexibilidade em suas etapas de desenvolvimento. Necessariamente não exige, *à priori*, uma ordenação cronológica rígida, favorecendo que os critérios metodológicos propostos acima fossem desenvolvidos, atendendo as peculiaridades do estágio como pesquisa.

As etapas da pesquisa-ação muito se assemelham à etnografia, pois não seguem uma linearidade, e são definidas como etapas, fases ou momentos. Vejamos as propostas por Gil (2002, p. 142): “a) fase exploratória; b) formulação do problema; c) construção de hipóteses; d) realização do seminário; e) seleção da amostra; f) análise e interpretação dos dados; h)

elaboração do plano de ação; i) divulgação dos resultados”.

Contudo, essa flexibilidade, como na etnografia, não é ausência de um planejamento, mas imprime à pesquisa possibilidades de ação-reflexão-ação. Assim, a pesquisa-ação mostrou-se apropriada para atender nossos objetivos, bem como resguardar a proposta do estágio supervisionado do curso de pedagogia da PUC Goiás, que determina que,

O estágio Supervisionado será realizado no 5º, 6º, 7º e 8º períodos, como uma continuidade das práticas educativas e dos núcleos integradores a fim de possibilitar a observação, reflexão e vivência da prática pedagógica desenvolvida em Instituições ou Programas de Educação Infantil e anos iniciais de Ensino Fundamental, culminando com a elaboração de projetos de atuação nas instituições campo (PUC Goiás, 2014, p.42).

Os estágios em questão, III e IV, preveem as seguintes atividades de conclusão, a saber:

Estágio III – Culminância: Elaboração de um plano de estudo e intervenção pedagógica no campo de estágio: análise dos aspectos estudados na teoria e documentos oficiais e práticas vivenciadas na instituição, levantamento bibliográfico inicial para abordar o problema em questão, primeiros estudos sobre a problemática, descrição das ações previstas, cronograma, etc.

Estágio IV – Culminância: Relatório final de Estágio - sistematização dos processos vivenciados no Estágio III e IV: tema, objetivos, justificativa, problema, estudo teórico aprofundado sobre o tema e problema, projeto de intervenção, práticas de intervenção, análise, conclusões, bibliografia utilizada, registro fotográfico ou vídeo documentado, etc (PUC Goiás, 2014, p.34).

Portanto, a etnografia e a pesquisa-ação forneceram procedimentos de coleta e análise de dados que estão inseridos dentro do novo perfil de formação de professores críticos-reflexivos, conforme as teorias que fundamentam a pesquisa. Especialmente por meio de microanálises dos protocolos interacionais, a etnografia forneceu instrumentos para investigar os avanços da práxis pedagógica. A utilização desses procedimentos será descrita a seguir.

5.2.3 Procedimentos

5.2.3.1 Coleta de dados

Uma das peculiaridades das pesquisas qualitativas é a possibilidade de se utilizar procedimentos e instrumentos variados da coleta de dados. Concluída a fase de pesquisa exploratória, os dados foram gerados por observação participante, entrevistas não diretas e

semiestruturadas⁶¹, recolhimento do material documental, como a Proposta Pedagógica da SME, o Projeto Político-Pedagógico da escola-campo e do curso de pedagogia da PUC Goiás, legislações referentes à educação básica e formação de professores, planos de aula dos professores, livros didáticos, especialmente os adotados pela escola, diário de bordo, recursos audiovisuais e fotografia.

Esses procedimentos foram utilizados pelas estagiárias e pela doutoranda.

5.2.3.2 Pesquisa exploratória

Conhecida também por pesquisa piloto é fase obrigatória para iniciar toda e qualquer pesquisa. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), os pesquisadores ligados à linha etnográfica recomendam que, nesse período, registre-se o máximo de observações dos aspectos inusitados, pois, com a convivência intensa do etnógrafo no campo, esses aspectos tendem a fazer parte da rotina e acabam por perder a relevância.

A fase exploratória foi um momento privilegiado para doutoranda e estagiárias, pois nela ocorreram os primeiros contatos entre os sujeitos e o reconhecimento visual do campo. Foi também um momento fundamental para a doutoranda olhar e escutar atentamente, a fim de tomar a decisão se a escola, campo de estágio, atendia as expectativas para se constituir, também, no campo de pesquisa do doutorado. Os critérios estabelecidos para esta tomada de decisão estão descritos no contexto geral da pesquisa.

Esta fase ocorreu na primeira quinzena do mês de agosto de 2011. A definição e o conhecimento do campo exigiram das pesquisadoras (doutoranda e estagiárias) presença atuante e consciente dos propósitos do trabalho. Houve acesso ao laboratório de informática, biblioteca, cozinha, espaço de recreação, direção/secretaria, sala de coordenação/professores, salas de aula. Registrou-se, para as estagiárias, um rico momento de reflexão sobre as especificidades dos campos de Estágios I e II, já realizados na Educação Infantil, nos CMEI/GO – Centro Municipal de Educação Infantil, com os Estágios III e IV, que se iniciavam nas escolas de ensino fundamental da rede pública.

Vale ressaltar um forte compromisso em estabelecer relações de confiança entre as pesquisadoras e docentes, discentes, gestores e funcionários em geral. Nesta fase, foram definidos os dias e os horários da pesquisa, considerando as circunstâncias das aulas na

⁶¹ Ver Apêndice A.

universidade, ou seja, horários das aulas na PUC Goiás, com as aulas da escola campo.

5.2.3.3 Observação participante

A observação, como procedimento inerente a qualquer tipo de pesquisa, tem por objetivo não apenas ver, mas encontrar detalhes, enxergar os fenômenos a serem pesquisados. A observação participante é própria da etnografia, uma vez que valoriza o instrumental humano. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewanksznajder (1999, p. 166), “na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”.

A observação participante ocorreu em duas fases, entre o segundo semestre de 2011 e a o primeiro semestre de 2012.

A primeira fase, entre a primeira quinzena de agosto de 2011 e a primeira quinzena de dezembro de 2011, correspondeu a 13 visitas, em um total de 52 horas, sob supervisão da doutoranda. Nesta, houve um momento vivenciado unicamente pela doutoranda, com sua imersão no campo, contato com os gestores e professores, e outro com o ingresso das estagiárias no campo e na sala de aula. O principal objetivo da observação participante para as estagiárias foi registrar, para relatar e refletir teoricamente nos encontros na universidade, como o ensino da leitura ocorria e se ocorria em sala de aula, entre outros aspectos.

Um fator bastante positivo dessa fase foi firmar o clima de confiança e profissionalismo entre os sujeitos envolvidos. Foi um momento de crescimento para as estagiárias, pois, ao entrarem no contexto da sala de aula, levaram para os encontros na universidade, seus registros nos diários de bordo e, às vezes, vídeos das aulas das professoras, encaminhando discussões acerca de diversos aspectos, como: gestão da sala de aula, ambiente de aprendizagem, função do planejamento, do ensino e do plano de aula, interdisciplinaridade, aproveitamento do tempo escolar, indisciplina, disciplina, clima disciplinar, inclusão, diversidade, merenda, papel da gestão, formação de professores e o ensino da leitura.

A socialização em sala de aula foi mediada pela supervisora/doutoranda. Nesses encontros refletia-se sobre as observações em diferentes níveis de participação (estagiárias e doutoranda). Enquanto as estagiárias entraram para as salas de aulas a fim de observar e registrar o contexto da aprendizagem, o ensino da leitura e outros aspectos, citados acima, a doutoranda observava cenários mais amplos, do contexto geral da instituição, numa atitude

permanente de ouvir, escutar, olhar, dialogar, por meio de entrevistas não diretivas, acesso aos documentos, planejamentos e projetos, distribuição dos horários de aulas, recreio, confecção e distribuição da merenda, sala de coordenação/professores, intervalos de aula, educação física e outras atividades realizadas fora da sala de aula, mas que refletiam direta ou indiretamente o seu contexto.

A segunda fase ocorreu entre fevereiro e junho de 2012 e foi bem peculiar aos objetivos da pesquisa. As estagiárias observaram e registraram por vídeo a sua regência bem como auxiliaram as colegas, produzindo documentos de análises, especialmente, os protocolos. No total, foram 18 encontros, somando 54 horas, sendo que onze foram de observação da regência e sete constaram de aulas ministradas pelas estagiárias.

5.2.3.4 Material documental

Durante a observação participante e as entrevistas houve também o acesso ao material documental. A análise desses documentos complementou os dados já obtidos, funcionando como uma espécie de checagem. Isto é, nos encontros na universidade, ocorria a socialização das análises, sob a mediação da supervisora/doutoranda, com o objetivo de indicar coerência ou não entre o conteúdo desses documentos e a rotina escolar, vivenciada na prática pedagógica.

A natureza dos documentos utilizados para a interpretação de seu conteúdo tiveram diferentes procedências, a saber:

I - Institucionais

Fontes:

a) Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME

b) Elaborados pela equipe gestora da escola campo e professores:

- Proposta Político-Pedagógica da SME
- Projeto Político-Pedagógico da escola campo;
- Programas das disciplinas e planos de curso;
- Planos de aula;
- Horário das aulas, distribuição e organização da carga horária das disciplinas;

- Livros didáticos, material didático de leitura; material didático em geral;
- Cadernos dos alunos, com atividades realizadas em casa e em sala;
- Projetos didáticos e avaliações.

c) PUC Goiás - Pró Reitoria de Graduação - Unidade Acadêmico Administrativa de Educação - Curso de Pedagogia.

- Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (2011).
- Diretrizes do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia.

II - Oficiais

- Constituição Federal, 1988.
- Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.
- Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Conforme a demanda da pesquisa, outros documentos foram sendo adicionados, bem como fontes da literatura: teoria sobre ciclos de formação humana, escola de ciclos de formação, currículo, trabalho pedagógico, pesquisas atualizadas sobre o tema da pesquisa, etc.

5.2.3.5 Diário de bordo

Conhecido também como notas de campo foi providenciado tanto pela doutoranda como pelas estagiárias para registrar as principais informações do campo, as rotinas e, especialmente, a sala de aula. Esses registros e descrições reuniram informações às demais fontes, para comparar, deduzir, checar e fomentar a triangulação de fontes. No processo ocorreram as análises teóricas, contribuindo significativamente para construir o contexto da pesquisa, presente no relatório final do estágio e do projeto de doutoramento. Também serviram para construir as análises e a sistematização dos dados.

5.2.3.6 Recursos áudios-visuais e fotografias

As aulas das estagiárias e, posteriormente, das professoras em formação continuada foram gravadas com câmera digital. As análises das gravações se dirigiram para as subasserções levantadas nos respectivos projetos. Além do recurso audiovisual, foram registrados momentos significativos da sala de aula e do pátio através de fotografias. Os recursos audiovisuais e as fotografias também estiveram presentes para registrar as aulas do curso de formação continuada e as aulas das professoras após a intervenção.

5.2.3.7 Triangulação cruzada

De acordo com Bortone (2004, p. 35), “a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. Erickson (1988) sugere que os registros em áudio e vídeo, convertidos em documentos pela transcrição da informação, sejam analisados pela triangulação cruzada para que evidenciem as subasserções postuladas.

A triangulação cruzada, compreendida como uma metáfora representa a habilidade do pesquisador em percorrer e estender-se em todas as áreas internas que cobrem o polígono, e não somente suas hastes. Isso significa que o pesquisador deve direcionar o olhar para o contexto, visando o problema de pesquisa, o que exige conhecimento teórico, capacidade crítica e interpretativa para inserir-se no microcosmo da sala de aula a fim de checar fontes e confrontar dados que sustentem ou não as subasserções postuladas.

A proposta metodológica apresentada para realização do estágio como pesquisa proporcionou as estagiárias o desenvolvimento de habilidades de socialização, interpretação, reflexão teórica e checagem das informações extraídas de diferentes fontes, permitindo que compreendessem como se construía o processo de triangulação dos dados. A mediação da supervisora/doutoranda foi fundamental para que as estagiárias não perdessem o foco frente à triangulação das diferentes fontes e do repertório teórico.

A triangulação de fontes resultou numa rica troca de conhecimentos, discussões, análises e sistematizações. Ela permitiu a interpretação sistemática dos dados para a elaboração do relatório conclusivo. A triangulação incidiu fortemente sobre formação docente, profissionalidade e profissionalização e o ensino da leitura.

5.2.3.8 Protocolos interacionais

O principal objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é desvelar, de forma contextualizada e científica, rotinas que se desenvolvem nesse microcosmo e que concorrem para a qualidade da aprendizagem. Para atender a esse objetivo, os protocolos interacionais são considerados como um dos principais instrumentos de análise de dados para a etnografia. São documentos de *registro, descrição e análise* das rotinas do trabalho pedagógico, que possibilitam confirmar ou refutar as asserções e os resultados da pesquisa. Segundo Bortoni-Ricardo (2006), as descrições de rotinas, ou protocolos interacionais, são sequências bem sucedidas no trabalho pedagógico.

Para Bakhtin (1992), a categoria básica de concepção de linguagem é a interação verbal, e esta se dá fundamentalmente pelo diálogo. Toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo ininterrupto. Diálogo é aqui compreendido com um sentido amplo, compreendendo não apenas à comunicação em voz alta entre duas pessoas, mas toda comunicação verbal. Nesse sentido, qualquer enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e outros que o sucederão, cada enunciado é um elo de cadeia de comunicação e só pode ser compreendido dentro de um contexto determinado (MONTEIRO, 2007, p. 161).

A discussão teórica da pesquisa acerca do ensino de leitura, a mediação pedagógica e os estudos sociolinguísticos focaram o diálogo como a base para a análise do contexto da cognição.

Já a descrição reporta-se ao ambiente interacional, à sala de aula e aparecerá entre colchetes. Compreende-se por ambiente interacional não apenas o espaço físico, as disposições de carteiras, o mobiliário, mas especialmente o local onde os sujeitos podem dialogar e interatuar por meio da linguagem, internalizar seus papéis sociais convertendo a ação pedagógica em resultados favoráveis ao ensino e aprendizagem. Cook-Gumperz (1987), um dos principais teórico da SI, observa como o processo cognitivo de aprendizagem depende das relações sociais e do sistema comunicativo que a professora estabelece entre os atores. Nos registros etnográficos será observado como a sobreposição da fala da professora à dos alunos pode auxiliá-los na construção do pensamento, do seu enunciado.

Para a descrição do contexto interacional serão observados dois focos: um relacionado ao processo comunicativo entre os atores e outro relacionado ao ensino da leitura e às estratégias empregadas.

O comentário analítico será transcrito em negrito, focando os temas trabalhados na profissionalidade e na profissionalização, tratados no capítulo sobre a Leitura, neste trabalho, como as estratégias de leitura e o planejamento do ensino da leitura.

Esses protocolos forneceram subsídios para analisar dados referentes às práticas de leitura desenvolvidas pelas estagiárias na profissionalidade, bem como das professoras colaboradoras, antes e depois da intervenção. Tiveram como objetivo confirmar ou refutar as asserções postuladas inicialmente no projeto de doutoramento, a fim de produzirmos os resultados da pesquisa, a partir da perspectiva da triangulação.

Os registros etnográficos sistematizados neste trabalho são resultados das pesquisas desenvolvidas pelas estagiárias, construídos por elas próprias com a supervisão e orientação da doutoranda. Elas vivenciaram suas primeiras experiências como etnógrafas ao enfrentar o desafio proposto pelos Estágios supervisionados III e IV. Esses protocolos interacionais foram produzidos a partir de novembro de 2011, no Estágio III, e durante o primeiro semestre de 2012, no Estágio IV.

Os planos de aula foram elaborados pelas estagiárias com base na metodologia de leitura tutorial⁶², sob a orientação e a supervisão da doutoranda, levando em consideração a realidade e as dificuldades de aprendizagem na leitura compreensiva, observadas e analisadas na fase da pesquisa piloto. A elaboração dos planos embasou-se também nas reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas no conjunto das disciplinas já cursadas pelas estagiárias ao longo do curso de Pedagogia, resgatando e valorizando o pensamento interdisciplinar.

Já os registros etnográficos referentes às aulas de leitura das professoras em formação continuada, ministradas após a intervenção – até 2013/1 –, foram construídos pela doutoranda.

5.2.3.9 Entrevistas e curso de formação continuada

As primeiras entrevistas não diretivas foram realizadas com a equipe gestora na forma de conversas informais sobre a demanda da escola, sua rotina de trabalho, projeto político-pedagógico, as expectativas dos profissionais com a Prova Brasil, que seria aplicada na escola em novembro daquele ano, e também sobre a inserção das estagiárias na escola. Naquela ocasião, não se tratou da possibilidade da pesquisa do doutoramento ocorrer na instituição, embora, diante do contexto de trabalho vivenciado, a doutoranda vislumbrasse essa possibilidade. As entrevistas não diretivas iniciais contribuíram para a escolha dos próximos entrevistados e, posteriormente, determinaram a escolha da escola como campo de pesquisa para o projeto de doutoramento, até então somente campo de estágio.

⁶² Bibliografia básica do Estágio Supervisionado III e IV, ver: BORTONI-RICARDO *et al* (2010) e BORTONI-RICARDO, (2008).

Outra entrevista semiestruturada⁶³ foi realizada após a definição da escola como campo de pesquisa do doutorado. As questões construídas pela doutoranda surgiram do resultado dos estudos e de suas próprias experiências como educadora e posteriormente serão analisadas.

A PUC Goiás firmou convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SME) para acolhimento das estagiárias nas escolas da rede. É atribuição das supervisoras dos estágios o repasse da proposta detalhada de trabalho aos professores colaboradores. Neste caso, essa apresentação foi mais cuidadosa, pois envolvia o estágio como pesquisa, construção de registros etnográficos e pesquisa-ação, tendo em vista a construção do projeto de intervenção, ou seja, a sala de aula seria investigada como uma unidade de análise, com seus respectivos instrumentos de coleta de dados. Foi, então, marcado um novo encontro com as professoras para uma entrevista não diretiva, um diálogo, uma conversa informal. Nesse encontro foram recuperadas informações já repassadas à gestão sobre os objetivos e a metodologia do estágio, mais detalhadamente explanada; as professoras colaboradoras também reforçaram suas expectativas com o nosso trabalho e com a Prova Brasil.

O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, como componente curricular obrigatório, “visa proporcionar ao aluno os conhecimentos da real situação de trabalho, construídos na permanente relação teoria e prática num processo de reflexão, análise e síntese” (PUC Goiás, 2014, p.28).

Para atender a esse objetivo, foi esclarecido às professoras que as estagiárias estariam presentes na referida escola durante um ano: o Estágio III ocorreria de agosto a dezembro de 2011, e o Estágio IV de fevereiro a junho 2012, o que demandaria sequência. Era imprescindível que as professoras estivessem cientes de que o compromisso seria por dois semestres consecutivos em encontros semanais. Também foram tratados os objetivos específicos dos estágios. Portanto, foi esclarecido às professoras que a proposta de estágio não se reduzia ao cumprimento de carga horária ou do planejamento prescrito pela escola-campo, mas envolver as estagiárias à rotina de pesquisa. Em ambos os estágios, as estagiárias estariam triangulando dados, produzindo *reflexão, análise e síntese* da práxis pedagógica sob a mediação da supervisora, e construindo um projeto de intervenção, num processo permanente de ação-reflexão-ação. Feitas essas considerações, houve o ingresso das estagiárias na escola.

Essa fase foi de suma importância para a doutoranda, que, amparada pelos estudos

⁶³ Ver apêndice A.

teóricos e por sua experiência como docente e pesquisadora, pode observar e refletir acerca da adesão e do envolvimento dos atores, professoras colaboradoras e estagiárias, com a proposta metodológica do estágio.

O Estágio Supervisionado III (turma CO2/2011-2) iniciou-se na segunda quinzena do mês de agosto. Antes do ingresso das estagiárias no campo, os estudos de preleção se estenderam desde a concepção de estágio adotada pelo curso de Pedagogia da PUC Goiás, alcançando questões políticas da educação, entre elas as discussões sobre os sistemas de avaliação. Foram abordados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para atender à expectativa da escola, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Os resultados do Saeb para compreensão leitora despertaram o interesse das estagiárias, especialmente por demonstrar o fraco desempenho dos alunos que concluíram o ensino fundamental. Neste contexto, a doutoranda, supervisora do estágio, continuou a conversar com as acadêmicas sobre seu projeto de doutorado, sua investigação acerca da formação docente para o ensino da leitura.

Sem dúvida, o contexto mostrava-se propício para definir a escola como campo de pesquisa para o doutoramento, o que levou a doutoranda, no final do primeiro mês do estágio, em agosto de 2011/2, a procurar a equipe gestora para consultar sobre o interesse nesse sentido. Foi então marcada nova reunião com as professoras para esse fim.

A partir da apresentação do projeto de pesquisa do doutoramento aos gestores e às professoras, com base nas discussões e nas expectativas, três ações se encaminharam: a primeira foi apresentar às estagiárias a questão principal do projeto de pesquisa para o estágio: “Contribuir com o ensino de leitura na escola-campo visando elevar o grau de compreensão leitora dos alunos”. A segunda foi o curso de formação continuada, a ser ministrado pela doutoranda, supervisora do estágio, sobre o ensino da leitura. O objetivo principal do curso foi possibilitar que as professoras da escola-campo, por meio da formação continuada, bem como as estagiárias do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, ainda em formação inicial, assumissem o papel de mediadoras, a partir dos eixos epistemológicos e psicológicos da leitura, empregando estratégias cognitivas com foco na aprendizagem dos conteúdos do conhecimento inseridos nos textos.

Já a terceira ação demandava a reformulação do projeto de doutoramento. A nova versão ampliou o foco da investigação, abrangendo a formação inicial e também a continuada, redefinindo o objetivo: *confrontar o impacto da formação docente, profissionalidade e profissionalização, na produção de resultados qualitativos no ensino da leitura.*

Portanto, apresentada e aceita a proposta pelos professores, a pesquisa do

doutoramento, o estágio e o curso de formação continuada se firmaram. Foi então realizada a entrevista semiestruturada (Apêndice A) com os professores colaboradores sobre suas experiências anteriores na formação inicial e continuada, em práticas de leitura e demandas.

Nessa entrevista, constatou-se que a equipe de professores havia participado de poucos cursos de formação continuada, na maioria oferecida pela rede, dentre eles destaca-se, na área de leitura, Oficinas de alfabetização e letramento, Gestar/Língua Portuguesa e o Programa Praler. As professoras avaliaram positivamente esses cursos, embora a coordenadora da escola-campo tenha observado a dificuldade de colocá-los em prática, já que nem todos os professores se interessavam em participar, outros participavam, mas eram resistentes à mudança de práticas, e outros ainda participavam apenas em busca da certificação. Quanto ao trabalho com projetos, não houve acréscimos às informações já documentadas e foram registrados apenas os previstos no PPP.

Merece destaque as informações sobre o ensino da leitura, tendo sido enumeradas diversas dificuldades. De acordo com as expressões contidas nas próprias entrevistas, essas dificuldades estão relacionadas à sobrecarga de trabalho, “montagem” de atividades educativas, projetos que chegam da SME com prioridade, falta tempo para pesquisar e planejar falta de interesse por parte dos alunos pela leitura, resistência, indisciplina e desatenção, principalmente pelos alunos que ainda não sabem ler e escrever. Há grande defasagem de aprendizagem e os alunos apresentam-se com acentuadas dificuldades de entender, de se concentrar, interpretar, pontuar, encontrar finalidade na leitura, compreender o assunto do texto. Outros problemas apontam para a falta de hábito de ler em casa, falta de apoio e incentivo da família, falta de espaço apropriado na escola, ausência de motivação para que se interessem pela leitura e por aprender a ler. Diante desse contexto os professores se sentem sobrecarregados, cansados e às vezes desmotivados.

O curso direcionado para as professoras da escola-campo foi intitulado: "Mediação pedagógica, compreensão leitora e aprendizagem dos conteúdos escolares", com foco em “ler para estudar, ler para aprender”. A carga horária prevista foi de 80 horas, e foi estruturado em duas fases: a primeira iniciou na última semana de setembro de 2011 até a segunda quinzena de dezembro de 2011, e a segunda, de fevereiro a junho de 2012.

As aulas semanais na PUC Goiás e a fase da pesquisa exploratória no campo permitiram que doutoranda, professoras colaboradoras e estagiárias pudessem trabalhar em sintonia. Ao mesmo tempo em que ocorria o processo de formação continuada, as estagiárias atuavam na observação participante e posteriormente na regência.

5.3 OBJETIVOS

Em conformidade com os pressupostos etnográficos, foram traçados os seguintes objetivos e postuladas as respectivas asserções:

5.3.1 Objetivo Geral

Investigar, em uma escola pública, nos anos iniciais do ensino fundamental, primeiro e segundo ciclos, qual o impacto que a profissionalidade e profissionalização suscitam no ensino da leitura, de modo que ocorram a compreensão leitora e a efetiva aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.

Asserção Geral

A formação docente, nas modalidades profissionalidade e profissionalização, quando reflete a práxis pedagógica sobre o ensino da leitura, promove avanços nesse processo, contribuindo para a compreensão leitora e a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.

5.3.2 Objetivos Específicos

1. Verificar qual é a concepção que a escola-campo tem sobre leitura com base no espaço que essa atividade ocupa e no tratamento que recebe no projeto político pedagógico.

Subasserção (1): embora o projeto político-pedagógico da escola reconheça a importância da leitura, as ações propostas configuram práticas reducionistas e espontaneístas⁶⁴ e não fazem alusão ao planejamento da leitura com objetivo de aprender a ler para apreender os conteúdos do conhecimento.

2. Verificar qual a concepção que os docentes em formação continuada têm sobre o ensino da leitura a partir da prática pedagógica vivenciada na sala de aula.

Subasserção (2): embora os docentes em formação continuada reconheçam a

⁶⁴ Compreendemos como práticas que consomem o tempo da aula com excesso de atividades espontâneas, como folhear livros no cantinho da leitura; mala da leitura; levar o livro para casa e trazer em outro dia; dia do gibi e outras práticas de leitura que, embora sejam importantes, podem resultar em excesso de atividades como: colorir, recortar, colar, desenhar. São práticas de leitura que não configuram ensino sistematizado de leitura, não há mediação do professor, não há ensino com o objetivo de aprender a ler para apreender, função principal da leitura na escola.

importância da leitura, não priorizam o seu ensino. *Como reflexo da sua formação*, possuem uma concepção reducionista, isto é, a leitura se limita aos textos inseridos nos livros didáticos, fragmentados, com atividades pontuais, e como consequência, não selecionam textos adequados, propícios para o ensino da leitura.

3. Verificar se são elaborados planos de aula para o ensino da leitura, com todos os seus componentes constitutivos: *objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação*.

Subasserção (3): os docentes em formação elaboram *planos de aula*, mas desconhecem ou negligenciam o ensino de leitura.

4. Identificar nos planos de aula se há *metodologia da leitura*: ambiente, introdução, mediação da leitura, emprego das estratégias de leitura e a etapa final, após a leitura, com atividades de avaliação da aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.

Subasserção (4): os docentes, quando elaboram planos de aula para o ensino da leitura, não planejam *metodologia* adequada, ou seja, a aula se reduz a levar o texto ao término. Também não planejam o ambiente favorável ao ensino, não exercem papel de mediadores, não promovem argumentação do conteúdo científico, não preveem atividades de compreensão e de avaliação da aprendizagem.

5. Verificar se são ensinados os conteúdos do conhecimento por meio da leitura.

Subasserção (5): Na sala de aula, a leitura não cumpre sua função principal, como objeto de conhecimento e aquisição de novas aprendizagens, pressupondo-se, assim, que na sala de aula não se ensina a aprender a ler para apreender os conteúdos do conhecimento.

6. Investigar a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento, se apreendidos de forma crítica, questionadora e emancipatória.

Subasserção (6): os docentes não exercem o papel de mediadores, ficam preocupados em terminar com a leitura, não intervêm para os alunos construírem argumentos científicos, replicarem o discurso do autor, perceberem e questionarem as ideologias, o contexto cultural, o que acarreta um esvaziamento dos conteúdos ao longo da escolaridade. Os conteúdos do conhecimento não são apreendidos de

forma crítica, questionadora e emancipatória.

7. Observar como ocorre a conclusão das aulas de leitura, a etapa final da leitura.

Subasserção (7): as aulas de leitura são concluídas com perguntas abertas, com questionários, e não focam a argumentação do conteúdo científico, não asseguram a sistematização intelectual e autônoma dos conteúdos pelos alunos, não incorporam os conhecimentos curriculares, sonhando a eles as possibilidades de usar esses conhecimentos para aquisição de novas aprendizagens, o que é necessário para a progressão da escolaridade. Os docentes não empregam uma avaliação sistemática da leitura.

8. Analisar se, na conclusão da aula de leitura, os docentes reportam-se aos objetivos, avaliando a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento inseridos nos textos.

Subasserção (8): na falta de conhecimento sobre uma metodologia de leitura, os docentes não concluem adequadamente a aula, não avaliam se os objetivos foram alcançados, desconhecem a função pedagógica da leitura, não reportam aos objetivos para avaliar se os conteúdos do conhecimento expressos nos textos foram sistematizados pelos alunos, não valorizam os textos como suportes para aprendizagem de conteúdos científicos, negligenciam a função da leitura como objeto de conhecimento e para aquisição de novas aprendizagens.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Triviños (1992), numa pesquisa qualitativa, a coleta e a análise dos dados podem se constituir *numa etapa*, ou duas fases, que se retroalimentam constantemente. Os registros de diferentes naturezas coletados em observações, documentos, entrevistas, diário de bordo, fotos, vídeos forneceram informações parciais, permitiram construir ao longo de toda a pesquisa a triangulação cruzada.

5.5 IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES E COLABORAÇÃO

No total, participaram 16 colaboradores/pesquisadores, sendo nove professoras

pedagogas da escola-campo, e sete estagiárias do curso de Pedagogia, a saber: uma diretora, Ana⁶⁵; uma coordenadora pedagógica do Ciclo II, Ângela; uma professora do Ciclo I, Alice; quatro professoras do Ciclo II, Angelina, Amélia, Aline e Antônia; e duas professoras que atuavam nos Ciclos I e II, Aparecida e Anita. As sete estagiárias do Curso de Pedagogia (2011/2 e 2012/1) ⁶⁶: Amanda, Camila, Fernanda Ribeiro, Fernanda Damasceno, Inara, Raquel e Ana Cláudia.

5.5.1 Professoras

As participações das professoras colaboradoras foram distintas. Com as gestoras foram geradas as primeiras entrevistas, com muita presteza. Vejo o percurso delas, neste trabalho, como catalizador. A partir da recepção, fase da pesquisa piloto, foi possível decidir, encaminhar, convocar, gerar novas entrevistas. Antes e durante mostraram-se abertas e motivadas com as propostas. Convocar professores, providenciar salas para o curso, material que por ventura fosse necessário, atender às solicitações das estagiárias foram algumas das contribuições para levar o propósito até ao final.

Angelina, como professora de matemática do Ciclo II, merece destaque, pois logo se prontificou a receber a estagiária Fernanda Ribeiro e participar da formação continuada. Seu empenho foi notável em proporcionar as estagiárias uma experiência de leitura no ensino da matemática, colocando rapidamente o curso em sala de aula. Mesmo saindo de licença-prêmio no primeiro semestre de 2012/1, continuou regularmente o curso, isto é, se deslocava de sua casa especialmente para a formação continuada. Nos dados analisados, faremos transcrições de suas palavras.

Aparecida, por ser professora dos ciclos II, período matutino, e ciclo I, vespertino, recebeu estagiárias nas duas turmas: Camila, Amanda e Raquel, no ciclo I, e acolheu posteriormente, na turma do ciclo II, Fernanda Ribeiro, em virtude da licença prêmio da professora Angelina, e Ana Cláudia, aluna que ingressou em 2012/1. Aparecida mostrou-se atenta ao trabalho das estagiárias, à formação continuada, foi participativa e verdadeira colaboradora. Fez todo o curso com frequência e participação exemplar.

A professora Antônia recebeu as estagiárias Inara e Fernanda Damasceno desde a fase

⁶⁵ Todos os nomes das professoras colaboradoras que aparecem neste trabalho são fictícios. Os nomes fictícios serão utilizados na descrição e análises dos trabalhos.

⁶⁶ Todos os nomes das estagiárias que aparecem neste trabalho são reais, em virtude das mesmas serem autoras dos protocolos interacionais inseridos na sessão “análise de dados analisados”.

da observação em 2011/2. Frequentou regularmente a formação continuada até meados da primeira etapa, mas não prosseguiu. Alegou que havia optado por outro curso que seria concluído mais rápido. Embora o nosso fosse gratuito, ao contrário do outro, a nossa formação estava prevista para dois semestres e com muitas atividades, próprias da etnografia. Ela foi objetiva quanto à pressa para concluir e receber o certificado em função do prazo para entrar com pedido de Adicional de Titularidade, período previsto para abril de 2012. Mesmo sem continuar com a formação, foi uma professora que acolheu e contribuiu com os estágios III e IV das respectivas alunas.

Assim como Antônia, a grande maioria das professoras tinha interesse pela formação, mas também desejava usufruir a gratificação referente à titularidade, garantido pelo Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000), em seu art. 26:

Art. 26 - O Adicional de Titularidade será calculado sobre o vencimento do cargo efetivo do servidor à razão de:

[...]

III. 5% (cinco por cento), para cada carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, obtidas em curso de aperfeiçoamento e qualificação, até o limite de 30% (trinta por cento) e 1080 (hum mil e oitenta) horas.

§ 1º - Os totais de horas de que trata este artigo poderão ser alcançados em um só curso ou, no caso do inciso III, pela soma da duração de mais de um curso, desde que observado o limite previsto no § 3º do artigo anterior. (GOIÂNIA, 2000)

Os critérios de validade para que o adicional de titularidade tivesse efeito, são estabelecidos pelo art. 25 dessa mesma Lei:

Art. 25 - Será concedido Adicional de Titularidade ao servidor do Magistério em razão do aprimoramento de sua qualificação.

§ 1º - Entende-se por aprimoramento da qualificação, para efeito do disposto neste artigo, a conclusão de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou pós-graduação, na área educacional.

§ 2º - Os cursos a que se refere o parágrafo anterior deverão constar em certificados, com especificação, conteúdo programático, carga horária e autorização do Conselho de Educação competente.

§ 3º - Só serão considerados, para efeito do Adicional de que trata este artigo, os cursos com duração mínima de 40 (quarenta) horas, nos quais o servidor tenha obtido, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência e aproveitamento igual ou superior a 70 (setenta). (GOIÂNIA, 2000)

Portanto, nossa formação atendia a todos os critérios, inclusive pelo convênio da PUC-Goiás com a SME, que assegura os estágios e em contrapartida recebe como “prestação de serviço” a formação para os professores da rede. O único problema residia no término do curso, previsto para junho de 2012, data posterior ao prazo para solicitação do adicional, que se encerrava em abril do mesmo ano.

Mediante tal fato averigui uma possível solução para atendê-las. Após consulta ao

Departamento de Educação da PUC Goiás, ficou resolvido que o curso seria dividido em dois módulos, já previstos no projeto, com 40 horas cada, e com certificados separados. O primeiro módulo teria encerramento no final de 2011, podendo ser aproveitado para o adicional de titularidade, e o segundo módulo, com encerramento em junho de 2012, cujo certificado só poderia ser aproveitado em uma nova oportunidade de solicitação.

Mesmo com as novas definições, Antônia não retornou para o curso, mas Aline e Alice resolveram ingressar. Como eram poucas estagiárias, a professora Amélia, do 2º ciclo, e Anita, professora de reforço dos Ciclos I e II - apenas participaram da formação continuada.

5.5.2 Estagiárias

A realização do estágio na escola-campo foi considerada de acordo com a realidade das estagiárias: Camila, Raquel e Amanda, que já trabalhavam como professoras da educação infantil no período matutino, deveriam realizar estágio no período vespertino. Inara, também professora da educação infantil, e Fernanda Damasceno, professora de instituição que presta atendimento especializado para crianças com necessidades especiais, ambas atuando no período vespertino, só poderiam estagiar no período matutino. Fernanda Ribeiro e Ana Cláudia não tinham problemas com horários.

O Estágio III ocorreu da seguinte forma: as aulas na universidade, às segundas-feiras, foram destinadas aos estudos sobre o ensino da leitura, às pesquisas de base etnográfica, e especialmente às discussões advindas do diário de bordo, que continha as observações das aulas na escola-campo e dos vídeos gravados nessas ocasiões. Concomitante às aulas, foi sendo elaborado o projeto de intervenção para 2012. As estagiárias planejaram 17 aulas no total, sendo 09 por Camila, Raquel e Amanda e 06 por Inara, Fernanda Ribeiro e Fernanda Damasceno. No final do segundo semestre de 2011, as estagiárias ministraram a primeira aula no campo, para adquirirem experiência e se reorganizarem para o estágio IV, no ano seguinte.

No estágio IV, não houve mudança na agenda. As atividades na escola-campo foram realizadas nas terças e quintas-feiras, nos períodos matutino e vespertino, respectivamente, nos horários das 7 às 9 horas e das 13 às 15 horas. Às segundas-feiras, continuaram as aulas na universidade. Na escola-campo, enquanto uma aluna ministrava sua aula, outra filmava e a terceira auxiliava a supervisora (doutoranda). Semanalmente, havia o revezamento nas funções, de maneira que cada estagiária pode ministrar três aulas, todas na turma da professora Aparecida do Ciclo I. No outro período, as estagiárias Inara e Fernanda

Damasceno trabalharam com a professora Antônia, enquanto Fernanda Pinheiro e Ana Cláudia, que elaborou mais dois planos de aula, iniciaram com a professora Angelina e depois trabalharam com a professora Aparecida, todas no ciclo II.

Vale registrar a grandeza de trocas entre as estagiárias na fase de regência. Planejavam, ministravam, filmavam e recebiam juntas as intervenções da doutoranda. Na universidade assistiam aos vídeos e já se reorganizavam para a próxima regência. Ao final do Estágio IV, com os dados em mãos, a equipe, juntamente com a doutoranda definiu qual a melhor experiência, elaborando uma análise cautelosa, reflexiva em termos de resultados do ensino da leitura para então elaborar o protocolo interacional e compor o relatório final. Em razão dessa dinâmica, e por terem as estagiárias pouca experiência em etnografia, não foi solicitado um número maior de regências. A doutoranda supervisionou, orientou e entrevistou em todas as etapas, passo a passo, para o protocolo final, com atendimentos em grupo e individuais.

CAPÍTULO 6

SERÁ A LEITURA OBJETO DE CONHECIMENTO E INSTRUMENTO PARA A REALIZAÇÃO DE NOVAS APRENDIZAGENS?

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Paulo Freire

Os procedimentos de coleta de dados, descritos anteriormente, entrevistas, observações diretas das atividades em sala de aula, material documental (Proposta Político-Pedagógica da SME, Projeto Político Pedagógico da escola campo, diário de bordo, recursos audiovisuais e fotografias), foram tomados para a composição deste capítulo. Ele é dedicado ao reconhecimento do campo, retratando suas características pedagógico-administrativas, humanas, didáticas, filosóficas, situadas dentro de um ambiente físico e interacional. Situar-lo significa compreender o ambiente de pesquisa em todos seus aspectos cultural, social, teórico, ideológico.

A primeira parte, o “Contexto Pedagógico”, visa atender ao aspecto do holismo etnográfico⁶⁷ e por esta razão, aborda questões acerca do PPP, de gestão, de concepção de leitura, de projetos didáticos, das rotinas vivenciadas pela escola e suas implicações pedagógicas.

Na segunda, o “Contexto da Aprendizagem”, o foco das análises será a sala de aula e ensino da leitura, compreendendo esse espaço como *locus* para que a leitura possa cumprir seu papel principal na escola, como objeto de conhecimento, sendo ele a base para novas aprendizagens. As microanálises são resultado de duas aulas ministradas no segundo ciclo, gravadas em vídeo, com duração real de 60 minutos, por uma professora, pedagoga, antes da intervenção da formação continuada.

⁶⁷ Considerando que a etnografia se preocupa com a amplitude, o “holismo” refere-se à possibilidade de uma descrição mais completa. Isto significa que o etnógrafo deve tentar descrever e relatar analiticamente todo sistema de relações sociais dentro da instituição. Ver sobre holismo etnográfico no Capítulo V: A Pesquisa

6.1 REGISTRO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO PEDAGÓGICO

6.1.1 A Escola

A escola é mantida pelo poder público municipal e administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), cumprindo a Proposta Político-Pedagógica dessa Secretaria, disposta nas diretrizes curriculares, de acordo com os princípios legais da LDB - Lei 9.394/1996, entre eles o artigo Art. 23.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

No caso presente, a estrutura curricular é organizada em Ciclos de Desenvolvimento Humano. A escola oferece o Ciclo I no período vespertino (alunos de 06 a 08 anos) e o Ciclo II no matutino (alunos de 09 a 11 anos de idade). O Quadro 1, abaixo, demonstra o quantitativo de alunos distribuídos por turnos, ciclos e idades, no ano que iniciou a pesquisa.

Agrupamento	Matrículas	Agrupamento	Matrículas
09 anos - D1	35	06 anos - A1	33
10 anos - E1	35	06 anos - B1	25
10 anos - E2	25	07 anos - B2	23
10 anos - F1	35	07 anos - C1	35
11 anos - F2	25	08 anos - C2	35
Total Matutino: 153		Total Vespertino: 151	

Quadro 1 - Quantitativo de alunos distribuídos por turnos, ciclos e idades.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola.

Portanto, o corpo discente, na fase da pesquisa era composto por 304 alunos, com faixa etária de 6 a 11 anos. Quanto ao quadro de pessoal, a escola contava com 18 funcionários no setor administrativo e 14 docentes.

6.1.1.1 Estrutura física

Ao longo da pesquisa piloto e da fase de observação foi possível conhecer as dependências da escola-campo, permanecer mais tempo nos ambientes e fotografá-los.

Embora a escola ocupe uma área total de 2.576 m², a área construída é de, aproximadamente, 320,40 m² e apresenta sérias limitações. São cinco salas de aula, que comportam dez turmas; uma sala para informática, com dez computadores; uma sala para a Secretaria; quatro banheiros, sendo dois para os servidores e outros dois, feminino e masculino, com vários sanitários, para os alunos; uma cozinha (sem refeitório); dois depósitos; corredores e pátio. A escola não possui sala de direção. Existe uma pequena sala que atende à Coordenação e serve como sala de professores. O ambiente é pequeno e comporta apenas cinco ou seis pessoas. As referidas dependências possuem mobiliários específicos. No PPP, a escola solicita a construção de salas para direção, professores, depósito para guardar material de educação física, mais algumas salas de aula, sala de leitura, cantina e refeitório. A cobertura do pátio, da entrada até o corredor de acesso às salas e guarita da portaria; a construção de uma área de lazer, de espaço de convivência com cobertura, mesas e bancos de cimento; a pintura do pátio também são melhorias consideradas necessárias e reivindicadas pela escola no mesmo documento.

O PPP mostra que os recursos do Tesouro Municipal e do MEC são insuficientes para suprirem todas as necessidades da instituição, incluindo conservação e ampliação das dependências, além de não chegarem à escola em tempo hábil. A escola procura outras formas de arrecadação, como festa junina e bazar da pechincha, para atender às necessidades básicas.

O pátio é de bom tamanho, mas apresenta problemas que são acentuados em virtude de a escola atender a alunos a partir de seis anos. Não há cobertura e são apenas duas árvores para proporcionar sombra. No período matutino o ambiente é naturalmente mais ameno, mas no vespertino, justamente o turno que atende ao 1º ciclo, é preocupante. Essa é a única área para os alunos brincarem livremente, mas se observa um espaço com obstáculos, vários degraus, pisos elevados e sem nenhum atrativo. O outro espaço livre é apenas um corredor.

Assim como ocorre na maioria das escolas, tanto públicas como privadas, a arquitetura não zela pelo principal espaço: as salas de aula. A arquitetura do prédio compromete a qualidade das aulas, a escuta dos atores e desgasta as professoras. No horário destinado à educação física ou ensaios de festas, o ambiente de aprendizagem torna-se impossibilitado de cumprir seu papel de ensino. Além disso, a própria atividade física fica comprometida com o mormaço, quando não o sol a pino.

As estagiárias levaram para a universidade a discussão sobre o barulho, considerado como causa de indisciplina dos alunos, problema importante nessa escola. Nos meus longos anos de vivência nas escolas, observo que, entre tantos descasos com a educação, a arquitetura é um que acaba passando despercebido diante de tantos problemas, mas talvez seja o precursor de muitos deles.

A improvisação da sala de informática é outro problema: não tem espaço adequado para dez computadores, não tem capacidade física para atender os dez alunos e uma professora. Sem nenhuma mobilidade, não pode cumprir seus objetivos. Como não há sala de direção, coordenação ou de professores, nesta sala realizamos os primeiros encontros da formação continuada, passando posteriormente para a sala de aula.

Mesmo com a área reduzida, os alunos esperam chegar a hora da aula de informática com ansiedade e da sala não se queixam, apenas dos colegas, uma vez que não podem se movimentar sem esbarrar um nos outros. Para os alunos o problema são os colegas, não a sala. A ampliação da sala de informática também consta no item necessidades da escola no seu PPP.

6.1.1.2 O Espaço escolar

Para descrever e analisar o espaço escolar, especialmente quando se trata de uma etnografia, vale recorrer ao conceito ampliado de Forneiro (1998, *apud* SOUSA, 2006, p. 102), “o espaço escolar, no seu conjunto, é um ambiente de aprendizagem”. Acrescenta que esse ambiente deve ser considerado em quatro dimensões: funcional, física, temporal e relacional.

Considerando a afirmação acima, o espaço escolar do campo de pesquisa, no seu conjunto, não se caracterizou como um ambiente de aprendizagem ou propício ao desenvolvimento de atividades pedagógicas. Podemos apontar vários complicadores que impedem esse espaço de cumprir sua função, pelo menos em parte. O principal é a falta de estrutura, como a cobertura, pois a exposição ao sol impossibilita desenvolver atividades fora da sala de aula. Os complicadores do espaço externo repercutiam dentro das salas de aula, com a turma dispersa para sair da sala ou por qualquer outra atividade no pátio, como as aulas de educação física de outras turmas. Para amenizar essas questões, foi providenciada, pela gestão, uma pequena tenda. Nela foram desenvolvidas algumas atividades: a mala de leitura, o apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem e outras atividades. Observamos, neste

espaço, vários elementos de ordem funcional que comprometeram o alcance dos objetivos. A tenda, situada junto ao muro, estava exposta ao barulho da avenida de seis pistas onde está localizada a escola, com tráfego intenso, inclusive de ônibus. Além disso, havia também o ruído de turmas em horário de educação física. Conclui-se que as atividades ali oferecidas eram prejudicadas por fatores externos e internos.

Como já referido, o espaço escolar, no seu conjunto, é um ambiente de aprendizagem e não se limita à estrutura física e funcional. Ele é construído quando também ocorre formação humana, que nasce das relações entre os atores, dos valores, atitudes, do respeito às diversidades, nas relações que se instalam no cotidiano da escola, no diálogo, na cooperação mútua, e também nas atitudes de conservação, cuidados, higiene com o espaço físico. Aprendizagens não são promovidas somente pelo ensino, em sala de aula, mas no convívio social da escola, nas ações de educar e formar. Nessa concepção, a escola-campo apresenta, como destaque, dois aspectos: um positivo, quando nos referimos à relação humana, e outro negativo, quando se trata da conservação e dos cuidados com o espaço físico.

Para melhor exemplificar o negativo, podemos citar que não existe horta ou arborização na escola, não por falta de espaço, mas por falta de ação (gestão). Até mesmo o espaço da tenda apresenta-se desorganizado, sem zelo, sem conservação. Cortinas despencadas nas salas de aula, materiais amontoados não favorecem formação integral. Se considerarmos que são alunos provenientes de camadas desfavorecidas socioeconomicamente, não podemos afirmar que esses alunos contam com armários, gavetas em suas casas; dessa forma, a escola reforça a falta de referência espacial e temporal. Acreditamos que é possível reconhecer o PPP de uma escola quando abrimos o seu portão. Se encontrarmos conservação do material, do mobiliário, hortas, ações de cidadania, pode-se dizer que o PPP e a gestão estão realmente em ação, definindo o tipo de alunos que a escola pretende formar.

Tratando dos aspectos positivos, foi observada a boa interação entre os membros da equipe. Durante o período da pesquisa, mostraram-se abertos ao diálogo, atenciosos entre si e com os visitantes. Conversam educadamente com os alunos. Outra observação interessante é a existência de painéis afixados nos corredores com mensagens educativas. Como a escola apresenta-se com sérias questões de indisciplina, percebe-se a intenção desses painéis de influenciar positivamente nesse aspecto, mas na prática configura ativismo, decoração, pouca contribuição formativa, pois não percebemos, nos dias em que lá estivemos nenhuma atividade pedagógica com esse material, como leitura ou reflexão.

6.1.1.3 As salas de aula

Voltando-se para o interior das salas de aula, a maioria atende aos critérios de padrão físico, especialmente quando comparamos com outras realidades de salas de aula, construídas com placas, sem forro, sem espaço para movimentar-se. As salas de aula têm capacidade para trinta alunos e atendem aproximadamente este número. Embora sejam favorecidas com paredes altas, forro de madeira e amplas janelas, os vidros com pouca abertura, cortinas e o pátio refletindo calor, sem arborização, impedem que sejam bem arejadas e com temperatura amena. Os quadros brancos são grandes e limpos.

A sala de aula, por ser um ambiente fundamental no processo de sociabilização e aprendizagem dos sujeitos-alunos, também exige do etnógrafo um olhar atencioso para sua organização. Essa organização poderá facilitar ou não o desenvolvimento da ação educativa.

Frank (1999), ao aplicar alguns instrumentos de descrição do ambiente de sala de aula em pesquisas etnográficas feitas por seus alunos, apresenta, segundo Jones e Prescott, cinco dimensões para a sala de aula como local de constituição de cultura e socialização: (i) ambiente não estruturado/estruturado, (ii) ambiente aberto/fechado, (iii) ambiente simples/complexo, (iv) ambiente inclusivo/exclusivo, (v) ambiente móvel/estático.

Usando as dimensões propostas por Frank (1999), foi observado que a sala de aula se caracterizava por um ambiente estruturado, com carteiras alinhadas e professora fixa à frente da sala, apesar de algumas apresentarem dificuldades de organizar o ambiente interacional de aprendizagem, o clima disciplinar. Mesmo com a intervenção do curso de formação continuada, não aceitaram experimentar uma reorganização do ambiente. Observamos que uma das poucas professoras atenta para esse ambiente era Angelina, do segundo ciclo, colaboradora ativa na pesquisa.

O ambiente fechado foi identificado na rigidez dos métodos, programas, avaliação, incluindo a falta de abertura para refletir e propor ou aceitar mudanças.

Foi observado, também, um ambiente complexo, definido especialmente pelas atividades restritas aos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, sem diversificação, sem variação dos estilos, padronizado e rígido. Foram verificadas estratégias de ensino e modelos de leitura mecanizados, atividades reducionistas, em que a leitura se limitava a seguir lições do livro adotado, com textos fragmentados, descontextualizados e exercícios de verificação pontual da aprendizagem⁶⁸. Nesses livros há

⁶⁸ Ver mais na seção do REGISTRO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM - Protocolo (1).

uma ausência considerável de textos contínuos. Não há textos com os quais se possa trabalhar com as estratégias de leitura, com os conectivos, com os elementos constitutivos, e, conseqüentemente, não há leitura de textos. Na fase de coleta e análise de dados, registrou-se um ambiente complexo, onde era esperado que os alunos aprendessem no mesmo ritmo, num mesmo padrão de desempenho, o que gerava um ambiente exclusivo, compreendido aqui como antagônico à inclusão.

Observou-se, durante as aulas, que alguns alunos participavam, enquanto outros, talvez pelo medo de oferecer uma resposta “errada”, medo da leitura soletrada, medo de ser repreendido pela professora, medo de "saber menos" que os outros colegas, medo da humilhação, acabavam desinteressados e desmotivados, deixando definitivamente de participar, quando não, contribuindo para a indisciplina. Ao lado desse modelo fechado e complexo, encontrava-se uma professora passiva, como se os problemas ali instalados não pertencessem a ela.

Semanalmente conversávamos informalmente com os docentes e gestores acerca desses alunos, excluídos do processo. Os comentários giravam em torno das famílias, das condições prévias de aprendizagem, das condições socioeconômicas. Ora, as análises desses discursos podem ser acuradas resgatando as concepções inatistas e ambientalistas do desenvolvimento humano, implícitas nesses comentários. Sabemos que pelo inatismo, o comportamento de agressividade, aptidão ou sensibilidade dos alunos é herdado. Se o aluno é indisciplinado, agressivo ou passivo, são características herdadas, internas, próprias dele. No entender da professora, ela não pode mudar o que é do aluno. Se analisarmos o discurso da professora tendo como referência a concepção ambientalista, o aluno é fruto de determinismo ambiental, das pressões do meio. Portanto, se o meio em que ele vive é violento, se a sociedade é violenta, a família desestruturada, o aluno carrega com ele essa referência e torna-se violento. Daí emerge explicações acerca da agressividade, da indisciplina, do desinteresse e, conseqüentemente, da aceitação passiva do fracasso escolar que resultará em exclusão social.

As implicações que decorrem dessas concepções são apolíticas, pois em ambas a escola nada pode fazer: os alunos são o que são. Sendo a escola impotente, resta-lhe a reprodução.

Vale ressaltar que, numa concepção dialética, o homem se constitui através de suas

interações sociais, transforma e é transformado nas relações culturais e a escola tem seu papel insubstituível nessa transformação. Cabe à escola gerar uma reviravolta na vida dos alunos, pois seu papel é transformar. Isso significa partir da realidade dos alunos e encontrar meios para a realização dessa tarefa, o que exige formação competente de professores para lidar com as diferenças, para construir uma pedagogia de inclusão. A leitura em textos diversos, de diferentes culturas, híbridos, pode se converter em meio para introduzir nos alunos princípios éticos, políticos, estéticos, humanos. Um bom planejamento para uma aula de leitura já poderia influenciar positivamente o clima disciplinar, a motivação, o interesse, a atenção dos alunos.

Recuperando a concepção de Frank (1999), esse ambiente complexo fortalece e mantém as diferenças. Os próprios alunos se excluem ou são excluídos dos processos interacionais de sala de aula, muitas vezes por seu nível de competência inicial mostrar-se insuficiente, diferente dos demais, ficando à "margem" da sala de aula. A indisciplina é outro fator que contribui para a não aprendizagem e para alunos mais tímidos deixarem de participar. A análise do contexto da aprendizagem construído pela estagiária do sétimo período retrata um pouco a questão da indisciplina:

Portanto, no momento da leitura em sala de aula, não existe aquele ambiente propício para o desenvolvimento de nenhuma estratégia de leitura, e os alunos não se preocupam com o que ou quem está fazendo a leitura, então nesse momento a professora passa de carteira em carteira e acompanha a leitura do aluno individualmente, mas sabendo que com um ambiente como este não tem como existir o aprendizado⁶⁹ (COSTA, 2012a).

Cruzando esses dados com a entrevista semiestruturada, confirmam-se as questões destacadas pelas professoras quando se referem à falta interesse por parte dos alunos pela leitura, à resistência, à indisciplina, à desatenção. Outros problemas também foram apontados na entrevista semiestruturada e que foram reforçados nas entrevistas não diretivas: falta de apoio e incentivo da família, falta de hábito de leitura, alunos desprovidos de motivação para interessar-se pela leitura e para aprender ler.

Essas referências fortalecem as análises anteriores, sobre o inatismo e o ambientalismo. Diante disso, a escola tem por obrigação tomar decisões para mudar essa realidade e não utilizá-la como justificativa para o insucesso do ensino e dos alunos. Os professores alegam falta de tempo para planejar, mas sem planejamento não há como promover ensino de qualidade. No contexto da aprendizagem retomaremos essa questão.

Portanto, há alunos que se mantêm à margem da sala de aula por esta apresentar-se

⁶⁹ Transcrição do Relatório de Estágio da acadêmica Amanda Costa, 2011/2.

como um ambiente estático, rígido, fixo, composto de carteiras alinhadas, permitindo àqueles considerados melhores, mais rápidos em suas leituras, mais interessados, permanecer nas primeiras carteiras durante todo o período da pesquisa, enquanto que os demais permaneceram nas últimas carteiras, e alguns permaneceram também em silêncio, sem voz, sem nenhuma forma de manifestação. Nos micro registros etnográficos analisaremos as dificuldades de expressão de vários alunos, que podem ser consequência do silêncio habitual em que permanecem nas aulas. A competência comunicativa mostra-se comprometida por tarefas mecanizadas de leitura e escrita.

Esse ambiente desfavorável de aprendizagem permitiu refletir que a exclusão social legitima-se como normal frente à sociedade a partir da própria sala de aula. Essa grave constatação foi levada para discussão e contemplada na programação do curso de formação inicial e continuada. A doutoranda reservou um momento na profissionalização para refletir sobre a sala de aula, aproveitando a oportunidade do curso em que gestores e professores participavam para juntos pensarem em outra organização do espaço que atendesse às peculiaridades da prática pedagógica, especialmente o grave problema de indisciplina. Foram apresentados conceitos inerentes à sociolinguística interacional, como pistas de contextualização, estrutura de participação, papéis sociais; sugerimos a impositação de voz das professoras, a reorganização do ambiente, várias alternativas que pudessem favorecer a organização do ambiente da aprendizagem e um clima disciplinar na sala de aula, com a intenção de desenvolver uma pedagogia de inclusão.

Questões relacionadas à sociolinguística interacional, aos andaimes que incidem sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), questões ligadas diretamente ao micro contexto da sala de aula, como a interação entre seus atores, diálogos, ações responsivas, ratificações, puderam ser pensadas com vistas a favorecer a reorganização do ambiente para um padrão não estruturado, aberto, simples, inclusivo e móvel. Foi proposto que se repensasse o contexto da sala de aula, especialmente para a aula de leitura, foco da pesquisa. Foi proposta a organização de um ambiente não estruturado, favorável à promoção do ensino da leitura: textos apropriados, atividades diversificadas, variação nos estilos a fim de ajudar os alunos a se interessarem mais pela aula, pela leitura; não mais fechado, mas *aberto*, com o foco na sala de aula, em seu contexto, em seus atores.

Um ambiente *simples* foi sugerido para a elaboração das atividades, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, facilitando a aprendizagem. A avaliação padrão e pontual da leitura deveria ceder lugar ao diagnóstico, investindo nas dificuldades e especialmente considerando objetivo inicial.

O ambiente *móvel* foi proposto às professoras em formação continuada, como iniciativa fundamental para construir um ambiente favorável ao ensino da leitura, com modificação na disposição das carteiras dos alunos em sala de aula, ora em círculos, ora agrupados, ora em duplas, alinhados. O ambiente torna propício o diálogo, a sociabilização dos alunos, a socialização de saberes, a mediação pedagógica. Enfim, a sala de aula deveria ser preparada para favorecer a efetivação do ensino da leitura: aprender a ler para apreender.

Frente às propostas, retornávamos ao PPP da escola, o que levou a professora Aline a fazer o seguinte comentário:

Eu sempre defendi que a gente deve ter uma linha de postura para o aluno ter uma referência. Mas, por exemplo, um pede caderno organizado, pede para o aluno trazer o material e não pegar material emprestado, mas o outro não exige - entre os professores não existe isto (degravação da fala original da professora Aline, curso de formação 07/03/2012).

A professora Aline estava falando do PPP da escola, da filosofia de trabalho, do planejamento participativo. Ela percebia que faltava integração da equipe. Contudo a diretora completou: “Na reunião com todos os professores propusemos organizar a sala de forma diferente, fazer círculos, mas eles não concordaram” (degravação da fala original da diretora 07/03/2012).

Não se trata de acreditar que uma nova organização da sala, por si só, resolveria o grave problema da indisciplina, tão grave a ponto de o aluno se levantar e anunciar que vai chamar a coordenadora ou a diretora. Como a professora pode ser passiva diante de tal reação do aluno? Sem dúvida havia necessidade de tratar do tema: papéis sociais, autoridade, ambiente interacional, clima disciplinar, objetivos da aula e outros já apontados. No curso abordamos o assunto e a diretora se posicionou: "E a referência do aluno acaba sendo lá do lado de fora, né e quando você não está ele descobre, né ele toma conta" (degravação da fala original da diretora 07/03/2012).

Concluindo, como uma professora pode todos os dias enfrentar os mesmos problemas, ver o ensino se esvaír ao longo da hora aula e não buscar alternativas para sua prática? Ainda assim, segundo a fala da diretora e confirmação das colegas, os demais professores não se interessaram pelo curso, pelos conteúdos, pela possibilidade de mudanças, e as que se interessaram, mesmo estando ali, não se sentiram incomodadas com os relatos e reflexões nem dispostas a mudanças.

6.1.1.4 Sala de leitura

Considerando o holismo etnográfico que é ecológico, além da indisciplina, da falta de autoridade dos professores, do não reconhecimento do seu papel social em sala de aula e das demais questões apontadas anteriormente, outro sério problema que a escola apresenta envolve a “sala de leitura”.

Uma das cinco salas foi adaptada para esse fim. Essa “sala de leitura”, assim denominada no projeto pedagógico e reconhecida pelos gestores e professores como inexistente, na verdade, trata-se de uma sala de aula, com armários de aço colocados nas paredes laterais, dividindo-a num “guarda livros”. Portanto, realmente não existe esse espaço.

Devido à dificuldade de espaço físico na instituição não temos especificamente uma sala de leitura apropriada para atendermos os alunos e a comunidade escolar em geral, porém, acreditamos que mesmo com esta dificuldade podemos realizar um trabalho de leitura específico na escola, aproveitando o acervo que temos recebido tanto do MEC quanto da Secretaria Municipal de Educação. Contamos com várias coleções e livros literários que poderão ser explorados por um profissional responsável por esta atividade na escola e incentivando ainda mais os alunos a participarem do processo de leitura tanto dirigida quanto espontânea (Projeto Político Pedagógico da Escola-Campo, 2011, p. 64)⁷⁰.

Com base na justificativa apresentada no PPP, subentende-se que a expressão "sala de leitura" tem sentido conotativo, designando que vários espaços na escola podem ser espaços de leitura, pois o que restou foi um pequeno corredor, sem claridade suficiente, sem mobiliário próprio, sem organização para acervo dos livros. A inviabilidade do espaço é notável, sem possibilidade de cumprir o objetivo proposto. Pode-se deduzir que falta o profissional responsável por fazer valer o previsto no PPP.

Devido à limitação de espaço para leitura, reconhecida pela própria gestão da escola, o PPP propõe desenvolver práticas de leitura em espaços alternativos como pátio, sala de aula, corredores, criar cantinhos de leitura. Subentende-se que a expressão sala de leitura é utilizada para designar espaços variados da escola onde essa possa se realizar.

É evidente que há uma variedade de espaços na escola em que se pode e se devem desenvolver práticas de leitura, entretanto todos necessariamente devem oferecer condições mínimas para o aluno se envolver com o propósito, no sentido de promover e despertar a formação do leitor, o que não foi possível observar durante a pesquisa. Verificou-se que há leitura em espaços como a referida tenda, nos pequenos corredores, sem condições de acomodar os alunos ou no pátio sem cobertura. Esses espaços com muita claridade ofuscam a

⁷⁰ Para garantir o sigilo, a referência completa dos documentos da escola-campo serão omitidos das referências bibliográficas.

visão, além de haver calor excessivo e desconforto, impedindo que o aluno chegue até ao final da leitura ou tenha prazer por ela.

Outra análise pertinente remete para os objetivos da sala de leitura que é sua prática. Sem dúvida, essas salas são importantes para despertar interesse e gosto dos alunos pela leitura. Entretanto não se evidencia nelas “ensino de leitura”. As atividades de leitura devem ser acompanhadas de planejamento, evitando tornar-se espontaneístas ou mero ativismo. Observamos que os alunos leem os livros literários, outros veem as figuras, outros passam os olhos pelo livro e realizam outras atividades: desenharam, fazem dobraduras. São atividades que caminham no sentido contrário ao aproveitamento da leitura e do tempo escolar. “Segundo a professora, (...) na sexta-feira tem uma atividade literária, os alunos levam um livro para casa, fazem a leitura e após realizam uma atividade sobre o mesmo, sabem identificar o nome do autor, editora, etc.” (COSTA, 2012a)

Se o país pretende universalizar o ensino fundamental com qualidade, a estrutura física, os recursos, a formação docente são alguns dos determinantes para se alcançar tal objetivo. Eficácia, equidade, proficiência na leitura exigem investimento em salas de aulas, equipamentos, bibliotecas, salas de leitura e formação docente competente para empregá-los e conservá-los.

6.1.1.5 Cantinho da leitura

O projeto cantinho da leitura tem objetivos semelhantes aos da sala de leitura. O PPP justifica sua importância para contribuir com a formação de bons leitores, e, principalmente, despertar o gosto e o prazer pela leitura (PPP da escola campo, p. 61). Alguns dos seus objetivos são: propiciar ao aluno o contato com diversos gêneros literários; produzir atividades literárias utilizando o cantinho; fazer empréstimo e outras atividades livres de leitura; fazer a leitura espontânea e livre. As estagiárias forneceram contribuições para as análises desse projeto:

Os objetivos aqui citados para este canto da leitura não correspondem ao objetivo do nosso projeto, que é promover a compreensão leitora dos alunos de forma contextualizada e significativa. Em um dia de visita, questionando a professora se não havia o momento de leitura, a mesma disse que a leitura ocorria através das atividades enviadas para casa no livro de didático e que uma vez ou outra ela disponibilizava um acervo que tinha em sala de aula para leitura⁷¹ (DAMASCENO, 2012).

⁷¹ Transcrição do relatório de estágio da acadêmica Fernanda Damasceno (2011/2).

Portanto, consideramos pertinentes as análises da sala de leitura para o cantinho da leitura.

6.1.1.6 Projetos didáticos desenvolvidos pela escola

Alguns projetos didáticos integram o PPP da escola, a saber: "A educação no combate à dengue", dirigido para os ciclos I e II; "Projeto Hino Nacional", cuja finalidade é cumprir a Lei nº 12.031, de 21 de setembro de 2009, que determina a execução do hino nacional uma vez por semana na escola; "Projeto Vozes e Canto" (coral), que acontece na escola, com ensaios uma vez por semana em uma hora de aula; "Projeto a Educação no combate à febre amarela", cujo objetivo é levar conhecimentos para ajudar os alunos a se prevenirem contra essa doença, através de atividades educativas; "Projeto Alimentação", que visa despertar hábitos saudáveis de alimentação; "Projeto Abertura do Pátio - iniciando o dia letivo", que é desenvolvido diariamente, no início das aulas, para recepção dos alunos, e por esta razão proporcionou mais acesso para todo o grupo realizar uma análise, como a que foi feita pela estagiária Fernanda Damasceno (2011/2).

[...] sua parte teórica não é feita na prática. Em todas as visitas foi possível perceber uma organização dos alunos em filas divididas por salas, mas que de forma alguma possibilita um relaxamento dos alunos. Após a fila a diretora ou coordenadora solicita o início da oração que é feita de forma mecânica e desorganizada e logo em seguida os alunos se dirigem para sala. (DAMASCENO, 2012)

O projeto "A escola e o mundo", como consta no PPP, tem objetivos que visam uma prática educativa transformadora de acordo com a realidade em que vivemos. Esse projeto propõe a interação dos alunos no mundo de forma afetiva e prazerosa, destaca o meio ambiente, o espaço físico. Nele são propostos passeios e visitas extraclases, visando compreender a cidadania como participação social. Existe ainda o "Projeto Conhecer, valorizar e respeitar a cultura afro-brasileira", que indica, como metodologia, a leitura oral e informativa sobre o tema. Esse projeto também atende a uma determinação legal da Lei nº 10.639, que, desde o início da sua vigência, em 2003, tornou a temática obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio.

Apenas dois dos dez projetos dizem respeito diretamente à leitura: a Sala de leitura e o Cantinho da leitura, ambos, pelos objetivos descritos, configuram-se como práticas de leitura. O projeto "Conhecer, valorizar e respeitar a cultura afro-brasileira" merece destaque porque,

ao indicar como metodologia a leitura oral e informativa, possibilita introduzir textos híbridos, que tratem das diversas culturas e conseqüentemente despertem valores éticos, humanos, que possam contribuir para o processo emancipatório dos alunos. Entretanto, nos dias em que estivemos presentes na escola, não foi possível registrar como ocorreram as atividades desse projeto. Não temos dados para emitirmos uma análise.

A maioria dos projetos construídos pela escola é favorável para trabalhar com textos variados, propícios ao ensino da leitura. Contudo, no período da pesquisa, deparamos apenas com leitura de textos inseridos nos livros didáticos. Não houve, antes nem depois da intervenção do curso, planejamento que priorizasse o texto contínuo, informativo, com foco nos conteúdos do conhecimento, o planejamento permaneceu complexo, limitado às atividades do livro didático. A própria terminologia usada na metodologia dos projetos da escola refere-se a atividades educativas e só esporadicamente aparece a leitura em textos informativos. Não se menciona o ensino da leitura, com suas possibilidades de mediação, intervenção, desenvolvimento de estratégias. Outros projetos como “Alimentação” e “A escola e o mundo” reforçam nossa tese de que o ativismo e as atividades espontaneístas sobressaem nessas práticas. Entre os painéis referentes a esses projetos, afixados nas paredes da escola, verificamos apenas uma única exceção com produção de textos. Esses painéis, quando construídos pelos alunos, são importantes para desenvolver diferentes habilidades, mas sem dúvida tomam o tempo escolar com atividades de recortes, pintura, concorrendo com o tempo e espaço das aulas de leitura.

Com base nos dados e nas análises do “contexto pedagógico”, no período em que a pesquisa foi realizada, constatou-se que os docentes da escola-campo não demonstraram competência para o ensino da leitura, nem mesmo chegando a planejá-lo. Pelo contrário, se mostraram até equivocados, generalizando “práticas de leitura” como “ensino”. Vê-se claramente que colocar nas mãos do aluno um livro é suficiente para o aluno aprender a ler, uma vez que nos projetos foram priorizadas atividades, até mesmo espontaneístas, em detrimento do ensino.

Portanto, no primeiro objetivo específico, que é verificar qual a concepção que a escola campo tem sobre leitura, a partir do espaço que ela ocupa e do tratamento que recebe no seu projeto político pedagógico, esta análise confirma⁷² a Subasserção (1): *embora o PPP da escola reconheça a importância da leitura, as ações propostas configuram práticas*

⁷² Outros dados serão agregados e analisados no decorrer deste trabalho.

reducionistas e espontaneístas⁷³ e não fazem alusão ao planejamento da leitura com objetivo de aprender a ler para apreender os conteúdos do conhecimento.

Pela análise anterior⁷⁴, a Subasserção (2) também se confirma: *embora os docentes em formação continuada reconheçam a importância da leitura, não priorizam este ensino. Como reflexos da sua formação, possuem uma concepção reducionista da leitura, isto é, a leitura se limita aos textos dos livros didáticos, fragmentados e pontuais, e como consequência não selecionam textos adequados, propícios para o ensino da leitura.*

Mesmo com temáticas propícias nos projetos didáticos para selecionar textos híbridos, planejar boas aulas de leitura e promover a mediação leitora, a prática docente se revelou reducionista com atividades educativas espontaneístas.

Pelos estudos realizados no primeiro capítulo, sobre formação inicial de professores, compreendemos que as docentes com uma formação inadequada para o ensino da leitura apresentam-se com dificuldades para desenvolver no leitor uma postura aberta e crítica, pois sua própria formação não lhe possibilitou reconhecer ou se posicionar diante dos enunciados desencadeantes de ideologias no sentido “pejorativo”, impossibilitando-as de ajudar os alunos a produzir réplicas, como propõe Freire (2006) e Bakhtin (1990). Também, não podemos perder de vista os estudos teóricos sobre leitura e mediação leitora, pois esta prática implica selecionar textos adequados, híbridos, já que eles oferecem um universo de possibilidades para uma formação mais crítica.

Revisitando os eixos teóricos, o esforço habermasiano, ao propor a teoria da Ação Comunicativa, possibilitou que alunos populares, por meio da educação, aprendessem a se posicionar de forma mais reflexiva e crítica na sociedade, possibilidades que podem ser asseguradas quando a sala de aula se toma o *locus* de conversação, da argumentação e contra argumentação. A sala de aula concebida como local de socialização e sociabilização deverá dar voz ao repertório específico dos contextos culturais desses alunos, de estabelecer o “consenso” compreendido como processo pelo qual o conhecimento se constrói.

O sociolinguísta Erickson (1984) vê na Pedagogia Culturalmente Sensível a oportunidade dos alunos populares se tornarem sujeitos da aprendizagem, reconhecendo a sala de aula um espaço acolhedor, respeitoso das diferenças, e, portanto, de inclusão. Hymes (1962), ao tratar da Teoria da Competência Comunicativa, argumenta sobre a impossibilidade do aluno se posicionar por meio da fala, o que pode ser revertido se a sala de aula

⁷³ Como já descrito ao postular a Subasserção (1): São práticas de leitura que não configuram ensino de leitura, não há mediação do professor, não há ensino com o objetivo de aprender a ler para apreender os conteúdos do conhecimento.

⁷⁴ Outros dados serão agregados e analisados no decorrer deste trabalho.

oportunizasse os alunos construir enunciados, se eles pudessem ter voz e vez. São teorias que advogam a favor da emancipação do aluno popular, oferecendo-lhes oportunidades de compartilhar, compreender, confrontar a multiplicidade e a diversidade de informações, advindas de diferentes interesses, valores e culturas. Essas são possibilidades reais de aprendizagem em que a mediação leitora desempenha papel principal, pois reporta a sala de aula como o *locus* propício ao diálogo, ao debate, ao confronto ideológico, cujo texto é tomado como instrumento potencial. As temáticas dos projetos didáticos propostos pela escola-campo favorecem esse enfoque emancipatório, contudo a prática não vislumbrou este fim.

A confirmação dessas primeiras subserções vai indiciando a teoria crítica sobre formação competente do profissional professor, uma perspectiva crítico-dialética, conforme defendemos neste trabalho. Contudo, mantemos viva a posição de que formação de professores insere-se numa categoria profissional, e que, portanto, por mais sólida e crítica que seja sua formação, por mais competente que seja a mediação leitora em sala de aula, ele não poderá, sozinho, produzir transformações profundas da realidade sócio-política; o educador, não é ele, na sua ação individual, o agente de emancipação social.

Os dados para confirmação das duas primeiras subserções não se esgotaram nesta seção do Contexto pedagógico, elas serão retomadas a seguir, nas análises sobre a gestão e organização da escola, especialmente, na seção do “Contexto da aprendizagem”.

6.1.1.7 Gestão e organização da escola

Para analisar a gestão e a organização da escola, tomaremos um aspecto bastante preocupante que envolveu diretamente o ensino da leitura: não há horário pré-fixado para o lanche.

Por diversas vezes as estagiárias, em regência, foram surpreendidas com a responsável pela alimentação na porta da sala de aula, às vezes bastante ansiosa, “mandando” que os alunos buscassem os lanches. Os alunos saíam da sala para fazerem fila na porta da cozinha e lá serem servidos. Nem as professoras ou estagiárias eram consultadas se os alunos podiam sair; em segundos, os alunos sumiam da sala, em fuga, para a porta da cozinha atendendo a ordem. Por várias vezes essas “intervenções do lanche” interromperam as aulas de leitura. Indagamos: Como uma professora pode ministrar sua aula, dar sequência ao processo de ensino e aprendizagem, impor ritmo ao trabalho, alcançar objetivos da leitura, sem definição

de horários?

Sob a orientação da doutoranda e com base nos estudos teóricos, na metodologia tutorial, as estagiárias exerciam o papel de mediadoras da leitura, trabalhando passo a passo, frase a frase do texto contínuo, que era apresentado em banners afixados no quadro. Todo o processo era interrompido com a chegada da alimentação. Acrescenta-se ainda que, às vezes os alunos terminavam o lanche e seguiam para o recreio, outras vezes retornavam para a sala, a estagiária reiniciava e depois de algum tempo soava o sinal para o recreio. Como recuperar o diálogo, a concentração, a atenção, o movimento dos esquemas de ir e vir sobre o texto, sobre as frases, sobre os parágrafos, a busca de respostas, o movimento do cérebro, dos olhos na tentativa de compreender, processar e construir significado ao que estavam lendo? Como esses alunos poderiam apreender os conteúdos do conhecimento?

A doutoranda, ativa no seu campo de pesquisa, buscou uma solução para o problema logo que o primeiro fato ocorreu. Conversou com a senhora responsável pela cozinha/alimentação acerca do problema, consultando se ela poderia fazer uma previsão para o lanche, e a resposta foi a seguinte: “[...] hoje, estou sozinha a outra não veio tenho que fazer tudo sozinha não sei que hora vai dar pra servir, quando acabar eu chamo” (resposta da responsável pela alimentação).

Diante da resposta, a conversa se dirigiu para a diretora da escola. Repassando o problema, dialogando sobre as questões pedagógicas envolvidas nessa rotina e percebendo a visão da diretora, indaguei: mas pode a merenda determinar as ações em sala de aula? Pode a merenda estar acima do pedagógico, do ensino, da dinâmica da sala de aula, da autoridade da professora, da aprendizagem do aluno? Não é possível fazer uma previsão para o lanche? Rever a rotina da escola? A resposta da diretora foi breve: “os alimentos têm tempo para preparar, as merendeiras têm que ter tempo para fazer o preparo” (resposta da diretora).

Embora a diretora seja pedagoga, sua atitude não corresponde ao papel da gestão, ou sua concepção de gestão está equivocada. Ela não compartilhou, ao menos visivelmente, o problema com sua equipe, permitindo que o problema perdurasse, durante todo o percurso da pesquisa.

A gestão é a base para o bom funcionamento da escola. Assim, definição de horários, distribuição das tarefas, conservação, promoção de condições de uso dos ambientes (como a tenda, a horta), enfim, todos os problemas antes apontados, são de responsabilidade da gestão. Embora sua autonomia seja relativa, cabe a ela a iniciativa e a tomada de decisões, que devem ser democráticas e participativas, como define a Constituição Federal de 1988, art. 206, inciso VI: “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A LDB, em seu art. 3º, também

estabelece que Este artigo refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/1996, Art.3:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação do sistema de ensino.

IX - Garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1996)

De acordo com Libâneo (2001), o processo de democratização não é assegurado apenas com a gestão participativa, mas especialmente com a gestão da participação, pois essa incide diretamente sobre a qualidade, a aprendizagem e a formação dos alunos.

A gestão da participação é a mola do processo democrático. Neste caso, as professoras precisariam ser consultadas e, mesmo assim, ainda não seria suficiente apenas promover uma reunião (gestão participativa) para tratar do assunto ou fazer uma breve consulta, precisaria haver algo mais. Segundo Habermas (1983), é necessário dar voz aos participantes, instalar uma *situação ideal de fala*, o que implica todos terem a mesma oportunidade e liberdade de expressão, de falar e serem ouvidos, sem se sentirem coagidos ou fornecerem respostas para manter um bom relacionamento, respostas já fadada ao consenso.

Essas considerações ocorrem em virtude de as professoras terem se manifestado também incomodadas com o problema do lanche. Se houvesse gestão da participação, nas reuniões para planejamento promovidas pela escola, elas poderiam ter se posicionado firmemente contrárias à rotina. Contudo, se mostraram passivas, talvez por se sentirem sem voz ou mesmo por negligência.

Não só a legislação fornece determinações para tratar da gestão, mas uma análise teórica também se faz pertinente. Segundo Toschi *et al*, (2003, p. 294) gestão é:

- Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem;
- Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos.

Os autores insistem em afirmar que a organização e a gestão da escola são meios para atingir as finalidades do ensino. “Uma escola bem organizada e gerida alcança resultados positivos em suas aprendizagens” (TOSCHI *et al*, 2003, p. 296). “Todas as ações da gestão têm caráter eminentemente pedagógico” (TOSCHI *et al*, 2003, p. 296). O trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão. Respostas baseadas nos dados analisados indicam que a escola-campo de pesquisa apresenta sério problema de gestão.

Retomando as questões de pesquisa, a análise desses dados, sob o olhar da profissionalidade, permite-nos traçar uma breve reflexão. Se a formação inicial não foi adequada, esses gestores realmente não podem estar atentos à legislação, às teorias que orientam as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, à responsabilidade de qualificá-lo em nossas escolas e conseqüentemente ao compromisso sócio-político. Observando a rotina da escola, o tempo e o espaço para o lanche, a indisciplina, a desorganização e a conservação dos espaços, o tratamento que se dá à inclusão, as reuniões (sejam elas de planejamento ou de pais e mestres), as concepções de leitura, reafirmam-se as conclusões sobre a profissionalidade: a formação inicial inadequada não construiu uma posição política, nesses gestores. Também não foram atendidas as determinações das DCN para o curso de Pedagogia e as exigências postas para seus egressos.

Reportamos aos estudos de Rios (2008) sobre competência docente. Ela aponta duas dimensões: *a técnica e a política*. A técnica exige *saber* (o conhecimento), a política refere-se “como” o docente utiliza do conhecimento para *fazer e fazer bem*, e isso se refere ao compromisso com as suas escolhas, pois elas têm implicações ético-políticas.

Portanto, na concepção da autora, a competência se faz com o saber articulado com a prática, envolvendo vários aspectos da escola, que vão desde a organização dos períodos de aula, até mesmo a metodologia de ensino. Especialmente tratando da gestão democrática, isso implica competência para instalar a gestão da participação, a fim de alcançar os objetivos da escola, alcançar resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo as orientações da Rede Nacional de Formação Continuada, “é preciso pensar a formação docente, inicial e continuada, como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade e da profissionalização do professor” (MEC, 2008, p.15).

Compreendemos que se a formação inicial não cumprir o seu propósito, a afirmação acima apresenta-nos como um imenso desafio. Uma formação que não logrou êxito, não despertou no acadêmico a importância do conhecimento para tomar decisões competentes que tenham implicações ético-políticas, se a gênese do problema localiza-se na formação inicial, a profissionalização não visa suprir suas lacunas.

Como analisamos nos capítulos anteriores, os cursos de licenciatura, com suas propostas pedagógicas e matrizes curriculares desarticuladas, com fragilidade dos conteúdos, ausência do pensar epistemológico e interdisciplinar, metodologias expositivas e superficiais em detrimento das investigativas, discursivas, com suas práticas permissivas não conseguiram despertar tal competência nos seus egressos.

Essas práticas podem ter impregnado, nos futuros docentes, uma cultura passiva e conformista diante do enfrentamento da realidade escolar, servindo de alicerce negativo para a profissionalização, onde se verifica um estado de desânimo, uma inércia, uma falta de foco no que pode e deve ser mudado e, o mais grave, a falta de identidade profissional. Embora a grande parte dos Projetos Políticos dos cursos de Pedagogia proclame uma concepção dialética como eixo epistemológico, observou-se que no exercício da docência não se instalou, na formação dos acadêmicos, nem a base desse pensamento, em que o “sujeito transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 2009, p. 258). Toschi *et al* (2003, p. 296) corroboram: “As escolas são ambientes formativos, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar ou agir das pessoas. Os indivíduos e os grupos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”.

As lacunas na formação inicial podem impedir que isto ocorra. Nóvoa (2000, p. 26) afirma que a “formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças no setor educativo: aqui se produz uma profissão”.

Nesta pesquisa, percebemos que algumas docentes optaram pela profissionalização em busca de certificação, com foco na promoção funcional, dificultando uma formação qualificada, de afirmação da identidade e de profissionalismo do professor. Mais uma vez Libâneo (2001) contribui ao afirmar que o resultado da profissionalidade e da profissionalização constituem o profissionalismo, isto é, o desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor. Como vimos neste trabalho, na prática, significa domínio da matéria, preparo das aulas, desejo, determinação para aprender a ensinar, persistência para que o aluno aprenda.

6.2 REGISTRO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM

O contexto da aprendizagem considera a sala de aula como o *lócus* principal onde o ensino da leitura deve ocorrer, local privilegiado para a formação de alunos leitores. Nesse local, o ensino e a aprendizagem constituem um processo de co-construção, de ajudas interativas entre os atores. Nesse sentido, foram construídos protocolos interacionais, a fim de investigar o ensino da leitura, compostos da tríade etnográfica: *registro, descrição, análise*.

Para as microanálises desses contextos, empregou-se a legenda:

- **(P)** Professora;
- **(A)** Aluno(s) ou Aluna (s) – eventualmente identificados pelas iniciais do nome;

- **[Itálico]** Colchetes, para descrição do ambiente da aprendizagem (interacional);
- **Negrito** - Comentário analítico da doutoranda. Quando acrescido de **(SD)**, comentário analítico das estagiárias com supervisão e intervenção da doutoranda.

O registro transcreve os diálogos entre as professoras e os alunos. Este é representado por **(P)** e **(A)**. Conforme o contexto, **(P)** refere-se ora às estagiárias, ora às professoras da escola-campo de pesquisa, ora à doutoranda. **(A)** são alunos do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental.

6.2.1 Protocolo (1) - O Ensino da Leitura numa Concepção Reduccionista

O protocolo a seguir refere-se a uma aula de leitura ministrada por uma professora colaboradora, pedagoga, antes da intervenção, para uma turma do 2º ciclo, contendo 32 alunos entre 10 e 11 anos de idade, em setembro de 2011.

Após a observação de três aulas nessa turma, com a mesma professora, esta é a quarta aula e a primeira gravada em vídeo pelas estagiárias, com tempo real de 60 minutos. Posteriormente, foi degravada e analisada pela doutoranda.

As análises recaem sobre três objetivos específicos da pesquisa: *a)* verificar qual a *concepção* que a professora tem sobre o ensino da leitura a partir da prática pedagógica vivenciada em sala de aula; *b)* verificar se houve elaboração de plano de aula, com seus componentes constitutivos: *objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação*; *c)* identificar nos planos de aula se há *metodologia da leitura*: ambiente, introdução, mediação leitora, emprego das estratégias de leitura e a etapa final, após a leitura, com atividades de avaliação da aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.

[A leitura é realizada pela professora e pelos alunos. Eles leem partes do texto. Cada aluno nomeado lê um parágrafo. Após a leitura corrida, a professora prossegue a aula, posicionada na frente da sala com o livro didático⁷⁵ nas mãos e os alunos sentados em filas].

Quando tratamos de ensino e aprendizagem numa perspectiva interacional, o ambiente é

⁷⁵ CEREJA e MAGALHÃES (2008).

um dos primeiros quesitos a ser observado. Este ambiente interacional não foi instalado nesta sala. Reportando aos estudos de Frank (1999) acerca da sala de aula como um local de constituição de cultura e socialização da aprendizagem, o ambiente se caracterizou como estruturado, visto que as carteiras são alinhadas e a professora se fixa à frente. Verifica-se um ambiente fechado, voltado para cumprir o programa, compreendido como lições do livro didático, o que configura também um ambiente complexo. As estruturas de participação, os papéis sociais, as pistas de contextualização, a atitude de escuta, as ações responsivas, o clima disciplinar, orientados pela sociolinguística interacional como favoráveis à aprendizagem, aparentam ser desconhecidos nesta sala. Quanto ao ensino da leitura, a professora, mesmo ciente da presença das estagiárias e da doutoranda no campo para investigar o ensino da leitura, não apresentou nem demonstrou planejamento da aula, embora, de acordo com os dados coletados nas entrevistas não diretivas e também observados pela doutoranda, o plano de aula seja apresentado semanalmente à coordenação. Sob o olhar das teorias que fundamentam este trabalho, não foram contemplados requisitos elementares do plano de aula, especialmente para o ensino da leitura. Ao promover a leitura corrida do texto, a professora demonstrou não ter conhecimento do seu papel como mediadora ou o negligenciou. O ensino de leitura exige mediação docente, intervenções para o desenvolvimento de estratégias, recursos necessários e indispensáveis para o aluno aprender a ler, o que foi desconsiderado nesta aula. Não foram propiciadas estratégias para os alunos movimentarem os olhos sobre o texto, fixarem nas palavras, nos trechos, checarem suas hipóteses, o que nos leva a afirmar que esta prática não se configurou como ensino da leitura. Os registros indicam que, se o plano de aula foi elaborado, ele não contemplou a *metodologia da leitura*. A professora, ao ministrar a aula não empregou nenhuma *metodologia da leitura*, como: ambiente, introdução, mediação da leitura e emprego das estratégias de leitura.

Com base nos dados acima, confirma-se a Subasserção (3): *os docentes elaboram planos de aula, mas desconhecem ou negligenciam o ensino de leitura*. Como consequência, confirma-se também a Subasserção (4): *os docentes, com uma formação inadequada para o ensino da leitura, não planejam metodologia apropriada, ou seja, a aula se reduz a levar o texto ao término; não planejam o ambiente favorável ao ensino, não exercem papel de mediadores, não promovem argumentação do conteúdo científico, não preveem atividades de compreensão e de avaliação da aprendizagem*.

Semanalmente, observávamos que as professoras entregavam os cadernos de planos de

aula à coordenação, contudo como foi visto no capítulo anterior, no “Contexto pedagógico”, esses planos cumpriam um ritual. Na análise compreendemos, neste protocolo, que o plano de aula pode ter sido elaborado pela professora, mas não foi apresentado às pesquisadoras e a aula não demonstrou planejamento adequado para o ensino de leitura. A avaliação apareceu vinculada aos exercícios propostos no livro, como será analisado posteriormente neste protocolo.

[A professora prossegue escrevendo no quadro algumas informações sobre o que será trabalhado no livro didático, anotando as páginas e questões que serão trabalhadas].

1. (P) - Esse texto, questões um a sete. Eu vou ler cada pergunta, vou explicar, não era pra tá fazendo, é pra todo mundo fazer junto. A questão: *após a leitura desse texto, você é capaz de dizer qual o assunto, qual assunto principal do livro?*

[Os (A) respondem todos juntos de forma incompreensível].

2. (P) - Não quero duas pessoas ou três falando ao mesmo tempo!
3. (A1) - Tia, deixa eu falar?
4. (P) - Um de cada vez OK!

[O barulho interrompe. A fala da professora fica incompreensível].

Nos turnos⁷⁶ de (1) a (4) a professora explica aos alunos que deverão responder às questões de 1 a 7. O modelo de leitura mostra-se reducionista, com atividades restritas ao livro didático. Ela insiste em que os alunos acompanhem no livro. A conversa da turma impede que ela seja atendida.

Portanto, ao verificar qual a concepção da professora sobre o ensino da leitura a partir da prática vivenciada em sala de aula, mais uma vez se confirma a Subasserção (2). Outros episódios serão analisados.

5. (P) - O principal assunto gira em torno de quê? Do futebol? Número 2, resuma...

⁷⁶ **Turnos da fala** - é um tempo de fala ou uma intervenção que as pessoas fazem na fala do outro - "obter o turno da fala" significa tomar a vez do outro. O professor pode intervir para organizar os turnos de fala.

Isso vocês vão fazer no caderno agora mesmo tá, eu só vou explicar todas as questões primeiro, vocês vão entender as explicações pra depois começar a fazer. "Resuma em um parágrafo escrito em seu caderno as informações do texto". Você vai colocar um único parágrafo todas as informações que contém o texto, o que que ele falou, qual o assunto principal, como foi o desenrolar do assunto, como que foi o final tá? Número 3: "Na unidade nove observamos que nas matérias jornalísticas em geral, a descrição de um fato e a apresentação das circunstâncias em que ele ocorreu. Nessa matéria qual é o fato e quais são suas circunstâncias?" Qual é o fato real, o que está acontecendo e quais são suas circunstâncias, quais são as... as... que é, esse texto recebe, esse assunto recebe, esse acontecimento recebe. Número 4: "A data de publicação dessa matéria é conforme o indicado antes do início dela treze de outubro de 2008. Em sua opinião, por que a indicação dessa data é importante?" Tá falando no texto, porque que a indicação dessa data treze de outubro de 2008 é importante, o narrador que está falando está contando essa matéria, por quê?

6. (A2) - Professora! Posso ir ao banheiro?
7. (P) - Após eu terminar de explicar. Número 5: "Lendo a matéria você é capaz de saber, ou imaginar como se passou o fato relatado? Por que isso ocorre, em sua opinião". Então, lendo essa matéria você consegue imaginar visualmente, na sua cabecinha, você consegue imaginar esse acontecimento se passando? Sim ou não e por quê. Número 6: "Em seu caderno...", essa é a última atividade antes de vocês fazerem a... a sete tá, é só pra entendimento essa última, seis, "em seu caderno..." Oi?
8. (A3) - É pra fazer até a seis?

Do turno (5) ao (8), a professora explica rapidamente o que os alunos devem realizar nas questões de 1 a 5. A sexta questão não consegue ser explicada devido à conversa da turma. Emite a resposta “pronta” à primeira questão. Embora as questões sejam restritas ao livro, são pertinentes para avaliar a leitura compreensiva, pois há questão que trata do assunto principal do texto, que propõe resumo, que solicita emissão de opinião dos leitores. Por meio dessas questões, os alunos poderiam, inclusive, alcançar a metacognição, compreendendo que pela metacognição o aluno aprende a monitorar, tomar consciência sobre o que está lendo, se está compreendendo o texto a fim de resolver as atividades propostas na avaliação da leitura

com competência. Entretanto, como não ocorreu o ensino da leitura, a promoção de andaimes, as intervenções na ZPD, não foi possível haver o desenvolvimento dessa estratégia e de outras para que os alunos pudessem autorregular sua aprendizagem e resolver as atividades de compreensão leitora propostas pelo livro.

Reportamo-nos às advertências de Solé (2009), acerca do ensino e da avaliação da leitura, já citadas neste trabalho:

Então o trabalho de leitura costuma se restringir àquilo que se relatou: ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, (...) Entretanto, não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma - e mesmo que isso possa parecer exagerado -, não se ensina a compreender (SOLÉ, 2009, 35).

9. (P) - Não, são sete questões: em seu caderno, elabore um esquema do texto, utilizando verbos que traduzem ações, indique o agente de cada ação. Se quiser continue a partir do início que sugerimos. Aqui eles dão o exemplo.

Os turnos (8) e (9) evidenciam que o objetivo da aula de leitura foi concluir as questões propostas no livro.

[A professora interrompe a explicação para aguardar uma aluna voltar para seu lugar].

10. (P) - Kaká, que é o agente, marca que é ação, o primeiro gol aos seis minutos, esse esquema que está montado aqui como exemplo, é o que vocês vão fazer na hora que chegarem nessa questão. Vocês vão pegar uma frase, por exemplo, do texto "o reencontro do trio", por exemplo, vamos supor, eu tô dando um exemplo. Terceiro parágrafo do texto: "o reencontro trio Kaká, Robinho e Adriano, a seleção brasileira goleou ontem a Venezuela". Qual é a ação aí?
11. (A5) - Goleou.
12. (P) - Goleou é ação de quê? De golear, quem foi quem é o agente, quem praticou essa ação?

A professora promove uma ação responsiva. Ela se vira para o aluno apontando e confirmando sua resposta.

[Os alunos arriscam as respostas].

13. (A6) - O Kaká.

14. (A7) - O Robinho.

15. (A8) - O Kaká.

16. (P) - O Kaká, Robinho e o Adriano né, que são os agentes. Então vocês já entenderam. O número 7 é a última e mais importante. Essa matéria jornalística foi publicada com destaque por um dos mais importantes jornais do país. Por que, em sua opinião, o jornal decidiu publicar uma matéria sobre esse assunto e com tanto destaque? Opinião pessoal de vocês tá, é sobre a matéria todinha né, a opinião pessoal, a número sete. Alguma dúvida?

[Alguns alunos levantam a mão e falam em conjunto - incompreensíveis].

17. (A-LF) - Eu não entendi.

18. (P) - Só um minutinho, um de cada vez, fala LF.

19. (A-LF) - Não entendi a três.

20. (P) - A três? Na unidade nove observamos que nas matérias jornalísticas em geral, a descrição de um fato e a apresentação das circunstâncias em que ele ocorreu. Nessa matéria qual é o fato, qual é o fato que tá contando essa matéria? Qual é o fato?

21. (A-LF) - O jogo do Brasil.

22. (P) - Quais são as circunstâncias?

23. (A10) - O que é uma circunstância?

24. (P) - Vamos responder? Juntos, um círculo! Uma bola!

25. (A-LF) - Também não entendi a seis. E a cinco quer dizer o quê?

26. (P) - A cinco. Elabore o esquema do texto, essa é a mais fácil, utilizando os verbos que traduzem ação. Vamos pegar uma frase de cada parágrafo e montar um esqueminha igual no exemplo do quadro OK!

27. (A12) - Quando for fazer a frase, eu vou ter que colocar a ação?

28. (P) - Do jeitinho que está aqui, OK!

29. (A12) - Ah, eu não vou colocar o gol não!

30. (P) - Vamos fazer do jeito que está no quadro! Muito Bem!

[*Um aluno que está sentado na primeira carteira faz uma pergunta, mas não dá para compreender o que ele diz por que o som do áudio está baixo e os demais alunos estão conversando paralelamente*].

Mesmo estando à frente, o aluno não é ouvido. Como analisado anteriormente, não há ambiente favorável à aprendizagem.

31. (P) - Então cada um fazendo o seu agora, porque olha faltam dez minutos pra terminar a aula, vocês vão só iniciar essa atividade aqui.

Na mesma sequência dos turnos antes analisados, os turnos (10) a (31) demonstram que o tempo da aula se destinou às explicações para que os alunos pudessem responder as questões, reportando-se a exemplos e tentativas de esclarecer superficialmente as inúmeras dúvidas dos alunos. No turno (16), acentua-se o paradoxo em relação aos estudos sobre o ensino da leitura, à promoção de estratégias e às demais teorias que fundamentam este trabalho sobre o ensino da leitura. Em (31), o tempo da aula se esvaiu, os alunos foram avisados que restavam apenas 10 minutos para a conclusão da aula. Portanto, numa aula com 60 minutos, não foi evidenciado nenhum dos fundamentos teóricos que configure o ensino da leitura e, conseqüentemente, não se confirmou aprendizagem.

O Protocolo (1) fornece novas análises para confirmação das Subasserções (2), (3) e (4). Apenas para reforçar, são reproduzidas aqui. Subasserção (2): *embora os docentes reconheçam a importância da leitura, não priorizam este ensino, possuem uma concepção reducionista da leitura, isto é, ela se limita aos textos inseridos nos livros didáticos, fragmentados, com atividades pontuais, como consequência não selecionam textos adequados, propícios para o ensino da leitura.* Subasserção (3): *os docentes em formação continuada elaboram planos de aula, mas desconhecem ou negligenciam o ensino de leitura.* Subasserção (4): *os docentes, quando elaboram planos de aula para o ensino da leitura, não planejam metodologia adequada, ou seja, a aula se reduz a levar o texto ao término, não planejam o ambiente favorável ao ensino, não exercem papel de mediadores, não promovem argumentação do conteúdo científico, não preveem atividades de compreensão e de avaliação da aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.*

Ao concluir as microanálises do Protocolo (1), com respaldo teórico, encontramos respostas para as perguntas específicas da pesquisa, a saber:

a) *Como os docentes em formação concebem o ensino da leitura? O ensino da leitura caracteriza-se por atividades de compreensão leitora?*

Evidencia-se uma concepção reducionista, conteúdos restritos, pontuais, exercícios limitados aos textos do livro didático. Sem mediação, não há argumentação científica, o que demonstra que os docentes em formação não têm clareza da *função pedagógica* da leitura, não reconhecem a *dimensão cognitiva* da leitura.

b) *Os docentes elaboram planejamento para aulas da leitura? As aulas de leitura são planejadas com o objetivo de ensinar os alunos a aprender a ler para apreender os conteúdos do conhecimento? No planejamento, há preocupação em selecionar textos inéditos, propícios para ler, estudar, ou são textos escassos e limitados ao livro didático? O ensino da leitura contribui efetivamente para a apreensão dos conteúdos do conhecimento do ensino fundamental?*

As microanálises evidenciam que se houve planejamento, ele não foi pertinente, ou mesmo consultado. O ensino revelou uma concepção reducionista da leitura, o que a impede de cumprir com seu principal objetivo na escola: aprender a ler para apreender os conteúdos do conhecimento.

c) *Os docentes demonstram formação para atuarem com competência no ensino da leitura?*

Com base no Protocolo (1), a professora não demonstrou competência para o ensino da leitura. Mesmo formada em Pedagogia, com curso de formação continuada em nível de *Lato Sensu* e cursos promovidos pela rede de ensino, o Protocolo (1) confere implicações de ordem teórico-metodológica que podem estar presentes nesses níveis de formação da professora.

6.2.2 Protocolo (2) - A leitura como Objeto de Conhecimento

O protocolo a seguir refere-se a uma aula de leitura ministrada pela mesma professora do Protocolo (1), em outra turma do 2º ciclo, para 30 alunos presentes entre 11 e 12 anos de

idade, em setembro de 2011. A aula de 60 minutos foi gravada em vídeo, pelas estagiárias, degravada e analisada pela doutoranda.

Busca-se, neste protocolo, a leitura como objeto de conhecimento. Para isto, as análises recaem sobre dois objetivos específicos: *verificar, na execução do plano de aula, se os conteúdos do conhecimento são ensinados por meio da leitura, e analisar se, na conclusão da aula de leitura, os docentes reportam-se aos objetivos, avaliando a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento inseridos nos textos.*

[A aula de leitura inicia-se com a professora à frente da sala com o livro didático⁷⁷ nas mãos, para explicar a atividade que os alunos deverão realizar em sala].

1. (P) - Na página 194, "Integrando o conhecimento", são questões que resumem tudo o que a gente viu nessa unidade né, então eu quero que vocês, com o livro na mão aí, marquem só os números que vocês vão fazer. Faz um círculo assim em volta do número, por favor.

[A professora desenha o círculo no quadro].

2. (A) - Na página cento e...
3. (P) - Página 194.

[A professora aguarda um tempo até que todos abram o livro].

4. (P) - Pega o livro, página 194, anote pra mim: questão 1, questão 2, a três não é pra fazer.
5. (A-G) - É pra circular o que professora?
6. (P) Ô, G -...
7. (A1) Tá escrito no quadro.
8. (P) - Um, dois, quatro, cinco e sete. Tá? Só essas as questões.
9. (A2) - A seis não?
10. (P) - Não.
11. (A3) - Nem a três e nem a seis.

⁷⁷ CEREJA e MAGALHÃES (2008).

[Os alunos conversam entre si confirmando as questões que deverão responder].

Os turnos de (1) a (11) confirmam as respostas do Protocolo (1) sobre o desconhecimento acerca do ensino da leitura. O ambiente interacional não é organizado de maneira favorável ao ensino. Não se definem rotinas, papéis sociais, estruturas de participação, o que dificulta a escuta, a comunicação, as ações responsivas, a instalação do clima disciplinar e, conseqüentemente, a mediação pedagógica.

Conforme já citado neste trabalho:

[...] a existência dessas "regras educacionais básicas" (Edwards e Mercer, 1988) que regulam a fala em sala de aula exige que os participantes as conheçam e se ajustem à sua atividade. Quando isso não ocorre, acontecem mal-entendidos, falhas na compreensão, a comunicação torna-se difícil, ou impossível, e algo similar acontece com a aprendizagem (COLL, 2000, p. 185).

12. (A4) - É muito, tia.
13. (P) - Um, dois, quatro, cinco e sete. São as questões mais importantes pra vocês estarem acompanhando aquilo que a gente já viu.
14. (A5) - A um é maior.
15. (A6) - Nem a três e nem a seis.
16. (P) - Vamos começar na página 186, eu vou ler um parágrafo, e vou pedir pra vocês darem continuidade na leitura, à medida que vocês forem lendo eu vou explicando, tá! Só pra revisão mesmo do conteúdo e só na hora que a gente terminar a leitura que vocês vão começar a fazer os exercícios. Não quero ninguém na hora da leitura copiando já os exercícios não.

Nos turnos (13) a (16) registra-se que o objetivo da leitura é a revisão dos conteúdos, o que exigiria levantamento dos conhecimentos prévios. Trata-se de fazer uma avaliação do nível de aprendizagem dos alunos acerca dos conteúdos. Contudo, não houve preocupação da professora em ativar os conhecimentos prévios acerca do título, sobre o assunto que seria tratado, sobre os objetivos da leitura. Os teóricos consideram que recuperar e ativar os conhecimentos prévios são algumas das principais estratégias de leitura. No seu conjunto, os teóricos destacam a antecipação, a inferência, a predição como imprescindíveis para leitura. O planejamento dessas estratégias permite ao aluno antecipar o conteúdo do texto, fazer previsões, inferência; ao fazer a leitura silenciosa ou compartilhada, podem checar suas hipóteses processando as primeiras informações para a construção do significado.

[Uma aluna faz uma pergunta que não foi possível compreender. Um aluno vai até a mesa da professora para confirmar a página que está o texto que será lido].

17. (P) - 187. Senta.

18. (A7) - Página 187, né?

19. (P) - É.

[A professora aguarda os alunos se organizarem para iniciar a leitura. Lê o título].

[A professora, especialmente nos turnos (7), (10), (17), (19) e (22), demonstra-se impaciente. Avaliamos o que pode estar contribuindo para o fato: nossa presença (duas estagiárias e doutoranda), aula que estava sendo gravada em vídeo (aparentemente sem planejamento), turma bastante desconcentrada, dispersa, conversas paralelas, alunos andando na sala e outros problemas que poderiam ser de ordem pessoal. A doutoranda permaneceu durante 15 minutos na sala e avaliou que sua presença poderia estar contribuindo para o desconforto da professora, por isso se retirou; permaneceram as duas estagiárias].

20. (P) - Então, a "Mistura de gases da troposfera"... Tem alguém que ainda não está acompanhando?

21. (A-G) - Eu. Que página?

22. (P) - Olha no quadro: 186, G.

23. (A-G) - Ah, não, tia, tô terminando.

24. (P) - Eu posso começar?

[Os alunos respondem em uníssono].

25. (A) - Pode.

[A professora inicia a leitura do texto].

26. (P) - "Ar é o termo usado para definir o conjunto dos gases que formam a

atmosfera da Terra. Invisível, o ar contém mais de vinte tipos de gases. Na troposfera destacam-se o nitrogênio, que ele é representado pelo símbolo N_2 . E o gás oxigênio, que é representado pelo símbolo O_2 ", né, até aqui tudo bem? Então continua pra mim, por favor.

[A professora pede que uma aluna que está sentada na frente leia. Ela lê baixo, o que dificultou a compreensão do parágrafo].

Os turnos (20) a (26) confirmam as Subasserções (2), (3), (4) e (5), mais acentuadamente a Subasserção (5): *Na sala de aula, a leitura não cumpre sua função principal, como objeto de conhecimento e para a aquisição de novas aprendizagens, pressupondo-se, assim, que na sala de aula não se ensina a aprender a ler para apreender os conteúdos do conhecimento.*

Nesses turnos não se verifica uma metodologia adequada para a leitura: a aula se reduz a levar o texto a cabo, a professora não exerce seu papel de mediadora da leitura. Em (20), a professora, ao ler o título, não promove nenhuma estratégia de levantamento do conhecimento prévio. Se o objetivo da aula é a revisão dos conteúdos, seria importante que a metodologia cumprisse o seu papel recuperando-os, fazendo a recapitulação contínua. Qual o significado do título do texto "mistura de gases da troposfera" para os alunos? Os alunos sabem o que são gases; quais os gases que são benéficos e os que prejudicam os homens; os tipos de gases para o uso doméstico (gás de cozinha), hospitais, meios de transporte, medicina e indústria? A mediação, se planejada para o nível de desenvolvimento da turma, poderia ajudar os alunos a se interessarem pela leitura em busca de novos conhecimentos, avançar em relação ao senso comum no que diz respeito aos gases poluentes, derivados da queima de combustíveis fósseis (dióxido de carbono, gás metano, óxido nitroso e outros) que prejudicam o meio ambiente, colaborando para o processo de aquecimento global. Portanto, a partir do título, há possibilidades de ativar os conhecimentos prévios e de produzir argumentos científicos para avançar do senso comum para outro nível de conhecimento, científico. Os conteúdos do conhecimento poderiam ser apreendidos de forma crítica, questionadora e emancipatória se os docentes exercessem o papel de mediadores e não se ativessem apenas à leitura literal. Neste caso, sem mediação, os alunos não construíram argumentos necessários para réplicas frente ao aquecimento global. Reportando aos estudos de currículo, encontra-se em evidência o currículo restrito, que gera o currículo oculto. Neste currículo o conteúdo

científico, contextualizado, significativo, necessário para a vida do aluno, não é incorporado ao ensino, tornando-se um currículo nulo. O aluno permanece na escola, mas não se constitui cidadão, a escola não contribui para sua emancipação. Voltando ao título do texto, "*Mistura de gases da troposfera*", como o docente pode seguir com a leitura do texto sem ativar os conhecimentos prévios? Recuperando as informações em (13) a (16), se o objetivo da aula é revisão dos conteúdos, não seria necessário tomar um tempo expressivo da aula para ativar os conhecimentos prévios e fazer uma avaliação acerca do que os alunos já aprenderam sobre as camadas da atmosfera e se eles conseguem localizar a troposfera como a camada atmosférica mais próxima da Terra. Para isso, poderia demonstrar no quadro-giz (Figura 3), ou que até mesmo verificar se no livro adotado não havia tal recurso, assim ajudaria os alunos a recuperar essa informação.

Exosfera
Termosfera
Mesosfera
Estratosfera
Troposfera
TERRA

Figura 3 - Recapitular os conhecimentos sobre as camadas da atmosfera.

Fonte: elaborado pela autora

A sugestão deve levar em conta o nível de desenvolvimento dos alunos e se realmente essa informação foi trabalhada nas aulas anteriores. Somente ela, como professora da turma, pode saber o ponto de partida, promover a recapitulação. Mas não termina aí o ensino da leitura. Conforme Santos (2007, p. 484), “ensinar ciências significa, portanto, ensinar a ler sua linguagem, compreendendo sua estrutura sintática e discursiva, o significado de seu vocabulário, interpretando suas fórmulas, esquemas, gráficos, diagramas, tabelas etc”. Isso significa que ensinar ciências é muito mais que recuperar as informações. O texto contém novos conhecimentos, novas linguagem que exigem do docente mediação. O mesmo autor adverte que,

[...] o ensino de ciências tem-se limitado a um processo de memorização de vocábulos, de sistemas classificatórios e de fórmulas por meio de estratégias didáticas em que os estudantes aprendem os termos científicos, mas não são capazes de extrair o significado de sua linguagem (SANTOS, 2007, p. 484).

Entretanto, com base nas microanálises deste protocolo, nem mesmo o domínio dos vocábulos foi trabalhado.

27. (P) - Então, esse gráfico aqui, vocês já fizeram né, esse desenho, pode abaixar a mãozinha que cada um vai ter sua vez de ler. Esse gráfico aqui nós fizemos...
28. (A9) - Não.
29. (P) - Fizemos sim, eu não coloquei na prova?
30. (A- G) - Eu nem sabia.
31. (P) - Então tá, é só pra representar a quantidade de cada gás aí né. O gás oxigênio, qual é a quantidade dele na Terra?
32. (A) - 21%.
33. (P) - 21%, né, o gás nitrogênio?
34. (A) - 78%.
35. (P) - 78% né, e os outros gases? Olha só um tantim 1%. O CO₂ representa cerca de 0,04% do ar. Então, qual é o gás que tem a maior proporção na Terra? Qual é?
36. (A) - Nitrogênio.
37. (P) - O gás nitrogênio! Muito bem!

[A professora nomeia outra aluna para continuar a leitura].

38. (A) - "O ar atmosférico é formado pela mistura de gases como o gás nitrogênio, o gás oxigênio, o gás carbônico e certos gases nobres como o argônio e o hélio."
39. (P) - Continua pra mim, A.

[A professora nomeia outro aluno para prosseguir com a leitura. O aluno lê muito baixo, não dá para entender].

Como no Protocolo (1), a leitura é realizada pela professora e pelos alunos. Eles leem partes do texto. Cada aluno nomeado lê uma parte. A professora prossegue a aula posicionada na frente da sala com o livro didático nas mãos e os alunos sentados em filas, o que ratifica as análises sobre o ambiente da aprendizagem.

40. (P) - Então, quando o ar tá úmido, né, a quantidade de vapor de água na atmosfera

ela é relativamente alta na atmosfera né, a gente não precisa, tem facilidade pra respirar né, é um clima bem mais tranquilo. Quando o ar tá seco, o clima tá seco, já não aconteceu muitas vezes nas casas de vocês, vocês não pegarem uma toalha seca e molhar e colocar na cama? Pra que é que serve isso, pra que que a gente faz isso? Pra aumentar a umidade do ar né. Pra facilitar um pouco a nossa respiração, né. Então, "o ar contém ainda, vapor de água..." Ah, não tá.

Em (40) a professora emite comentários rápidos, superficiais, até mesmo sem significado para os alunos, a mediação seria fundamental para associá-los às informações do texto. Os conteúdos do conhecimento estão no texto, mas “comentários” de senso comum não produzem ensino, eles não são suficientes para intervir na aproximação entre os alunos e os conteúdos científicos.

41. (A10) - É vamos estudar...

42. (P) - *Vamos estudar cada um dos principais gases que compõe a atmosfera terrestre.* Então aqui nesse capítulo a gente vai estudar o gás nitrogênio, o gás oxigênio, o gás carbônico e os gases nobres, tá. Nós não vamos ler tudo não, é só o mais importante de cada um. Então vamos começar pelo gás nitrogênio. Quem quer ler pra mim? L.

[A aluna lê muito baixo, não dá para entender no vídeo].

43. (P) - O gás nitrogênio é representado por qual símbolo?

44. (A-L) - N_2 .

45. (P) - N_2 . Muito bem! Toda vez que vocês verem lá o simbolozinho N_2 , representa o quê? Nitrogênio! E quando vocês virem o símbolo O_2 ?

46. (A) - Oxigênio.

47. (P) - Oxigênio, muito bem! Vamos lá! Vamos responder os exercícios que estão marcados?

Neste Protocolo (2), as análises fornecem respostas mais consistentes para confirmação das Subasserções (2), (3) e (4), já investigadas no Protocolo (1).

Este protocolo permite avançar nas análises para as Subasserções (5) e (6), contribuindo para construir evidências para as questões de pesquisa. Reforçando: subasserção

(5): *na sala de aula, a leitura não cumpre sua função principal, como objeto de conhecimento e para a aquisição de novas aprendizagens, pressupondo-se, assim, que na sala de aula não se ensina a ler para apreender os conteúdos do conhecimento; subasserção (6): os docentes não exercem o papel de mediadores, ficam preocupados em terminar com a leitura, não intervêm para os alunos construírem argumentos científicos e replicar, perceber e questionar as ideologias, o contexto cultural, o que acarreta um esvaziamento dos conteúdos ao longo da escolaridade. Os conteúdos do conhecimento não são apreendidos de forma crítica, questionadora e emancipatória.*

Os registros forneceram evidências para confirmar que a professora não exerceu o papel de mediadora, não fez intervenções de modo a ajudar os alunos a construir argumentos científicos. A aula de leitura foi concluída com o questionário do livro, não assegurando a sistematização intelectual e autônoma dos conteúdos pelos alunos. A professora não empregou uma avaliação sistemática da leitura. Evidencia que, na falta de conhecimento sobre uma metodologia de leitura, ela não concluiu adequadamente a aula. Como em (47), os exercícios foram marcados, mas não avaliou se os objetivos foram alcançados, se os conteúdos do conhecimento foram apreendidos pelos alunos, pois o tempo da aula terminou.

Práticas como esta contribuem com resultados sobre o baixo nível de compreensão leitora dos alunos do ensino fundamental, apresentados na introdução deste trabalho. Elas sonégam aos alunos as possibilidades de usar esses conhecimentos para aquisição de novas aprendizagens, acarretando um esvaziamento dos conteúdos ao longo da escolaridade.

Esses dados ajudam a analisar e compreender as afirmações postas na entrevista semiestruturada. Nessa entrevista, as professoras registraram a falta de interesse por parte dos alunos pela leitura, desatenção, indisciplina, dificuldades de compreender o texto, de se concentrarem na leitura, o que pode ocorrer pela falta de tempo para planejamento. O referencial teórico demonstra que a sala de aula é o *lócus* por excelência do processo de ensino e aprendizagem; o planejamento é essencial para qualquer ensino, especialmente para o ensino da leitura; o ambiente de aprendizagem é necessário para que ocorra mediação, a intervenção necessita de escuta, de relações de confiança.

As análises traçadas anteriormente sustentam as Subasserções (7) e (8). Subasserção (7): *as aulas de leitura são concluídas com perguntas abertas, questionários, não focam a argumentação do conteúdo científico, não asseguram a sistematização intelectual e*

autônoma dos conteúdos pelos alunos, não incorporam os conhecimentos curriculares. Os docentes não empregam uma avaliação sistemática da leitura. Subasserção (8): na falta de conhecimento sobre uma metodologia de leitura, os docentes não concluem adequadamente a aula, não avaliam se os objetivos foram alcançados, desconhecem a função pedagógica da leitura, não se reportam aos objetivos para avaliar se os conteúdos do conhecimento expressos nos textos foram sistematizados pelos alunos, não valorizam os textos como suportes para aprendizagem de conteúdos científicos, negligenciam a função da leitura como objeto de conhecimento e para aquisição de novas aprendizagens.

São práticas reducionistas, como as analisadas, que sonham aos alunos as possibilidades de usar do conhecimento para aquisição de novas aprendizagens necessária para a progressão da escolaridade.

As microanálises do Protocolo (2) fornecem respostas às perguntas específicas da pesquisa. Considerando o aporte teórico do presente trabalho de doutoramento, verifica-se que o ensino da leitura carece de conhecimentos teóricos para subsidiar a prática, pois ao final das presentes análises não se encontram evidências para nenhuma das perguntas abaixo:

- Os docentes avaliam se a *intencionalidade* (objetivos) da leitura foi alcançada?
- Os docentes promovem *avaliação sistemática* da leitura?
- A mediação da leitura é suficiente para garantir a autonomia dos alunos acerca dos *conteúdos do conhecimento*, sem que ocorra a avaliação sistemática?
- Nas aulas de leitura os docentes avaliam a *formulação de conceitos*, por parte dos alunos, acerca dos conteúdos do conhecimento expressos nos textos?
- Os docentes reconhecem os *textos como suportes* eficientes para comunicarem conteúdos científicos, significativos e emancipatórios?
- Os docentes avaliam se a leitura promoveu o avanço do conhecimento, servindo de bases para *novas aprendizagens*?
- Os docentes utilizam o ensino da leitura para desenvolver a *competência comunicativa* dos alunos, empregando procedimentos diversificados que promovam o desenvolvimento das habilidades de fala e escrita?
- Os docentes avaliam a compreensão leitora como meio para construir respostas e checá-las com o objetivo inicial da leitura?

Para concluir, reportamo-nos às questões de pesquisa: *Os docentes demonstram formação para atuarem com competência no ensino da leitura? A profissionalidade e a*

profissionalização corroboram o ensino da leitura? Qual o impacto que a formação inicial e continuada suscita no ensino da leitura? As microanálises permitem responder a essas questões formulando outras.

Foi informado que a professora colaboradora dos Protocolos (1) e (2) tem formação inicial em Pedagogia e também formação continuada. Se as matrizes curriculares, como investigadas por Libâneo (2010) e Gatti (2011), no nível da profissionalidade, contemplam, na sua maioria, disciplinas como Psicologia da Educação e Didática, contemplam conteúdos básicos de formação, como explicar as práticas analisadas nos Protocolos (1) e (2)?

Como esperar que os docentes alcançassem os objetivos da leitura na escola ou ajudassem os alunos a construir réplica, se esses conteúdos foram trabalhados superficialmente? Como falar em formação de professores competentes? Reafirmamos que inserida nesta concepção de competência está à construção da identidade profissional.

Neste exercício de reflexão sobre os dados analisados, conclui-se que tanto a formação inicial quanto a continuada devem ter como meta a competência, compreendida como compromisso político. Mesmo com as inúmeras demandas dessa formação, a utopia deve permanecer viva, utopia interpretada como desafio. O pensamento de Eduardo Galeano (2011) reafirma a utopia de Freire (1990) como instrumento de transformação, inquietude que nos impõe o desejo de continuar caminhando: “a utopia esta lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

CAPÍTULO 7

PROFISSIONALIZAÇÃO E O ENSINO DA LEITURA

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias.

Paulo Freire

Este capítulo trata da formação continuada e reúne informações sobre o curso promovido às professoras colaboradoras.

Inicialmente apresentam-se informações sobre o curso de formação continuada; em seguida, as microanálises dirigem-se para o plano de aula e o ensino da leitura ministrado pelas professoras após a intervenção, em 2012/1. Investigam-se os resultados da intervenção por meio da transcrição do plano de aula com emissão de análises e, por fim, apresenta-se o Protocolo (3) decorrente do ensino.

Nesse protocolo, o registro, a descrição e as análises foram construídos pela doutoranda e forneceram respostas para a asserção geral, no que se refere à profissionalização: *A formação docente, profissionalidade e profissionalização, quando reflete a práxis pedagógica sobre o ensino da leitura, promovem avanços nesse processo, contribuindo para a compreensão leitora e a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.*

7.1 O CURSO

Concluída a fase de reuniões para apresentar e definir propostas iniciou-se a primeira etapa do curso, com sete encontros. Resumidamente, foram abordados os seguintes conteúdos:

- Primeiro Encontro
 - Saeb e os resultados para compreensão leitora.
 - Prova Brasil: habilidades e descritores.
- Segundo Encontro
 - Formação de leitores proficientes.
- Terceiro Encontro

- Concepções de leitura. Leitura e Mediação Pedagógica.
- Estratégias de leitura: antecipação, inferências, predição, outras.
- Quarto Encontro
 - Leitura tutorial: preparação e momento da leitura, e após a leitura.
- Quinto Encontro
 - Leitura tutorial e estratégias de leitura
 - Avaliação: compreensão leitora e conteúdos do conhecimento.
- Sexto Encontro
 - Plano de aula. Metodologia do ensino da leitura. Leitura tutorial.
- Sétimo Encontro
 - Discussão dos planos: leitura tutorial, avaliação da leitura.

7.2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A microanálise refere-se a uma aula planejada e ministrada após a intervenção do curso. Essa é a única aula de que temos registro. As demais docentes não se manifestaram quanto à segunda etapa do curso, conforme pode ser verificado em seu planejamento. As aulas deveriam ser gravadas em vídeo pelas docentes, e a doutoranda construiria os protocolos. Numa conversa informal com a coordenadora e a diretora, indagou-se sobre a conclusão da segunda etapa do curso, mais especialmente sobre o planejamento e a gravação das aulas. Ambas alegaram a falta de tempo das docentes para planejar e ministrar a aula de leitura, conforme a proposta do curso. "Nossas reuniões de planejamento não dá tempo pra nada, é tanta cobrança da SME. Agora estamos trabalhando com os projetos, é muito trabalho" (fala da coordenadora do matutino).

Os dados acima reforçam o que já foi constatado na análise do Contexto Pedagógico, quando se iniciou a investigação. O primeiro objetivo específico da pesquisa constituiu em verificar qual é a concepção que a escola-campo tem sobre leitura com base no espaço que essa atividade ocupa e no tratamento que recebe no projeto político pedagógico. Compreende-se que o fato acima contribui para sustentar a Subseção (1).

Reafirma-se que, embora o Projeto Político-Pedagógico da escola reconheça a importância da leitura (conforme indicam os projetos "Mala da Leitura", "Cantinho da Leitura" e "Sala de Leitura"), as docentes não têm tempo para planejar e ministrar o ensino da leitura e não fizeram alusão ao planejamento com objetivo de mediar e elevar o grau de

competência leitora dos alunos.

Alegar que os projetos exigem trabalho das docentes e que não há tempo para o planejamento da leitura demonstra que a principal tarefa da escola, o ensino da leitura, é secundarizada. Reportando às análises construídas sobre o contexto pedagógico sobre como as práticas espontaneístas consomem o tempo do ensino, essas permanecem pertinentes frente ao discurso da coordenação.

Esses dados são consistentes para construir respostas às perguntas específicas da pesquisa. “São tantas as cobranças, tantos trabalhos” que as docentes não encontram tempo para realizar, com intencionalidade, o planejamento, a tarefa de ensinar o aluno a “ler no seu sentido pleno”. Conforme vimos em Soares (1988), cabe à escola a responsabilidade por ensinar o aluno a ler no sentido pleno, a ser leitor.

Esse depoimento agrega elementos para analisar o real contexto da formação continuada: as cobranças impostas constituem verdadeiros desafios a serem vencido pelas docentes em formação.

Passaremos a investigar a asserção e subasserções a partir de duas categorias de análises: a elaboração do plano de aula e o ensino da leitura, ministrado pelas professoras colaboradoras, após a intervenção do curso.

7.3 PLANEJAMENTO DO ENSINO DA LEITURA

Inicia-se esta seção com a transcrição e as análises do plano de aula, investigando se a teoria se converteu em conhecimento na elaboração da proposta da aula após o curso de formação continuada.

7.3.1 Plano de Aula (1)

- Dados de Identificação
 - Primeiro ciclo - alunos entre 7 e 8 anos
 - Disciplina: Ciências Naturais
 - Unidade: Os animais
 - Áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática.
 - Tempo disponível: 60 minutos

As docentes demonstram que recuperaram orientações importantes da profissionalização ao definirem os dados de identificação, que iniciam o plano. Esses dados devem apresentar coerência entre a faixa etária, o conteúdo e a probabilidade de tempo para execução. É relevante observar que as docentes pensam o plano de aula numa perspectiva interdisciplinar: propõem integrar as áreas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Cruzando esses dados com os dados dos Protocolos (1) e (2), a profissionalização promoveu avanço quanto à elaboração do plano de aula, uma vez que anteriormente não foi observada (evidenciada) sua elaboração. Planejar a aula com intencionalidade, refletindo a teoria, pensando na prática pedagógica, é uma mudança de atitude do docente. Recuperando Rios (2005), é construir uma postura ética. A autora define a ética como a mediação entre o saber docente e o que o docente faz com seu saber na prática. Essa postura ética tem implicações políticas. Como estamos tratando da principal tarefa da escola - a leitura -, as implicações políticas estão no limiar entre a emancipação e a alienação dos sujeitos.

- Objetivo Geral
 - Desenvolver a compreensão leitora por meio da leitura tutorial do texto: O TAMANDUÁ

- Objetivos Específicos
 - Identificar o tamanduá como um animal terrestre, mamífero, selvagem e da fauna brasileira.
 - Identificar suas principais características.
 - Reconhecer os hábitos alimentares do tamanduá.

- Conteúdos
 - O que é um tamanduá
 - Características do tamanduá
 - Reino animal
 - Leitura e interpretação

- Metodologia

- Organizar o Ambiente Interacional;
- Organizar os alunos em dupla;
- Anexar o texto na lousa.

Podemos sugerir que a fixação do texto na lousa ocorresse na próxima etapa, na preparação para a leitura, momento em que os alunos estão na expectativa do texto favorecendo o interesse e a motivação.

No contexto pedagógico, assinalou-se a indisciplina com um fator agravante na prática pedagógica vivenciada. Foram discutidos alguns conceitos da SI, como estruturas de participação, papéis sociais e outros imprescindíveis para gerar clima disciplinar, o que foi compreendido como “organizar o ambiente interacional”. Para organizar esse ambiente, recorreu-se a Le Page (1980, apud BORTONI-RICARDO, p. 178), que compreende que o “outro” não é o interlocutor imediato na interação face a face. O “outro” é o grupo de referência, marcado pela presença de um interlocutor, ou por outros elementos do contexto situacional. Cruzando essa reflexão com os dados analisados nos Protocolos (1) e (2), a indisciplina e a dispersão dos alunos, quando se instalaram na sala de aula, geraram uma situação desconfortável para as professoras colaboradoras e para as pesquisadoras, comprometendo diretamente o ensino da leitura, porque não foram definidos elementos para o ambiente da aprendizagem.

- Preparando para a leitura
 - Estabelecer com que finalidade o texto será lido;
 - Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática da aula;
 - Discutir as características do tamanduá;
 - Comentar onde este animal vive e os seus hábitos.
 - A partir das respostas dos alunos, fazer previsões sobre o assunto do texto, observando as palavras e frases no texto.

Sugerimos acrescentar no trabalho a referência do texto. A partir das respostas dos alunos, fazer previsões sobre o assunto do texto e convidá-los para a leitura silenciosa a fim de checar suas previsões/hipóteses.

Nesta etapa, de preparação para a leitura, as docentes demonstram que a profissionalização produziu efeitos para pensar o plano de aula. Estão resgatando os

estudos teóricos e trabalhando com as estratégias de leitura, o que é constatado ao estabelecer a finalidade do texto e o levantamento dos conhecimentos prévios. Confrontando esta etapa com os dados analisados nos Protocolos (1) e (2), depara-se com uma nova concepção de leitura, avançando de uma concepção reducionista, com a professora e alunos fixos ao texto do livro didático, a fim de cumprir um programa, para uma concepção de leitura compreensiva, reflexiva, significativa. As docentes manifestam, neste plano de aula, que estão compreendendo que abrir o livro didático e fazer uma leitura corrida de trechos ou parágrafos é uma prática espontaneísta, sem resultados, não é ensino da leitura.

- No momento da leitura
 - Inicialmente propor uma leitura coletiva do texto afixado na lousa.
 - Depois repetir a leitura, com o grupo das meninas e após com os meninos.
 - Pedir para identificar as palavras desconhecidas e discutir os seus significados.
 - Fazer a leitura compartilhada, pausadamente.
 - Utilizar estratégia de leitura compartilhada passo a passo.
 - Distribuir o texto para os alunos fazerem essa leitura compartilhada, porém acompanhando com os dedos as palavras.
 - Recapitulação contínua: Espera-se que, ao ler o texto, os alunos já tenham conhecimento do reino animal (terrestre, mamífero, habitat e outros).
 - Inferência: Os alunos devem deduzir o que são animais terrestres e selvagens.
 - Predição: Levantar hipóteses sobre o tamanduá, onde ele vive e o que come, sobre sua preservação ambiental.
 - Deixa/inferência: No texto é necessário participar, organizar, mudar atitudes e tomada de consciência sobre a preservação de espécies de animais em extinção.

A etapa “momento da leitura” fornece dados preciosos para confirmar que a *profissionalização, quando reflete a teoria em sintonia com a prática, contribui para repensar o ensino da leitura promovendo avanços significativos*. As docentes recuperaram etapas da metodologia tutorial e de estratégias de leitura, fazendo um exercício de transição entre os estudos teóricos e a elaboração da sua proposta de leitura. Demonstraram-se preocupadas em integrar o saber-fazer. A execução desse momento da leitura, integrado às demais etapas, exige do docente determinação para aproveitar ao máximo o tempo disponível da aula com o ensino. Em oposição, estão os dados analisados

nos Protocolos (1) e (2), nos quais o tempo destinado à aula de leitura é esvaziado com exercícios sobre o texto, que foi apenas repassado com os olhos.

- Após a leitura - com intuito de verificar a compreensão textual será solicitado aos alunos que respondam algumas questões orais, relativas ao texto, distribuídas através de recortes de frases:
 - Quais são as características dos tamanduás?
 - Você já viu um tamanduá? Onde? Como ele é?
 - Porque o tamanduá é conhecido também como aspirador de formigas?
 - Onde o tamanduá encontra seu alimento e qual é a sua alimentação?
 - Como devemos preservar o tamanduá?

Neste plano, a aula de leitura foi concluída e avaliada. A avaliação existe em função dos objetivos e, neste sentido, a avaliação da leitura foi bem planejada pelas docentes, já que reporta-se aos objetivos iniciais, que foram: *i*) identificar o tamanduá como um animal terrestre, mamífero, selvagem e da fauna brasileira; *ii*) identificar suas principais características; *iii*) reconhecer os hábitos alimentares do tamanduá. As perguntas avaliam os conteúdos do conhecimento, permitindo que a leitura cumpra seu papel como objeto de conhecimento, permitindo que os alunos aprendam a ler para apreender os conteúdos. O objetivo geral de desenvolver a compreensão leitora por meio da leitura tutorial do texto O TAMANDUÁ foi alcançado. É positiva também a forma oral pensada para a produção das respostas e que foi tratada no curso. Os exercícios escritos podem consumir tempo e tirar o foco da avaliação, a competência comunicativa pode ser promovida por exercícios escritos e orais, mas sem dúvida permitir que os alunos sistematizem e organizem o pensamento para se expressarem verbalmente vai ao encontro da socialização do conhecimento, da quebra do silêncio na sala de aula, de aprender a escutar para concordar, discordar e aprender.

Sem dúvida as docentes conseguiram planejar o ensino de leitura com início, meio e fim, com os aportes teóricos construídos na profissionalização. Contudo, há espaço para crescimento, pois a leitura inferencial, as réplicas ainda deverão ser construídas. Algumas sugestões são pertinentes, desde que adequadas ao nível da turma, como: distinguir formigueiro do cupinzeiro; o tamanduá, como um comedor de formigas, contribui ou prejudica o homem e a natureza? É um animal útil ou nocivo? O que é nocivo? *O bichinho não tem dentes!* Os dentes são importantes? Todos os bichos têm dentes? E todas as pessoas têm dentes? Por que algumas não têm dentes? É certo as pessoas não terem dentes? O tamanduá não precisa dos dentes, por quê? E as pessoas

precisam de dentes? O que é animal em extinção? O tamanduá é um animal em extinção? Por que tamanduá "bandeira"? Por que os animais correm risco de extinção? Devemos respeitar valorizar e apreciar a natureza? Como podemos fazer isto? Estas e outras indagações podem possibilitar que o aluno avance do senso comum e que reflita sobre questões sociais que possam contribuir com o seu progresso emancipatório.

- Recursos
 - Texto: Tamanduá (em painel 1m X 80 cm)
 - Frases recortadas

- Avaliação

Por meio da leitura do texto e das perguntas, observar a ampliação da capacidade leitora dos alunos e dos conceitos estudados sobre o tamanduá e suas características, averiguando se os objetivos foram alcançados.

- Observações

Conhecimentos prévios das docentes para ministrar a aula com segurança sobre: animais terrestres, habitat, animais selvagens, alimentação, meio ambiente, cadeia alimentar, preservação ambiental.

Sugerimos que as docentes pesquisem um pouco mais para discutir as características do formigueiro e do cupinzeiro, animais em extinção, outras espécies de tamanduá como bandeira, mirim, entre outros assuntos interessantes que o texto suscita, sem perder o seu foco.

A expectativa inicial foi encontrar resposta para a **Asserção Geral** da pesquisa: *A formação docente, profissionalidade e profissionalização, quando reflete a práxis pedagógica sobre o ensino da leitura, promove avanços nesse processo, contribuindo para a compreensão leitora e a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.*

A primeira categoria analisada, a elaboração do plano de aula, confirma a asserção geral para a profissionalização. A seguir, o Protocolo (3) deverá fornecer dados para completar a investigação sobre a segunda categoria: o ensino da leitura sob o olhar da práxis.

7.4 PROTOCOLO (3) - FORMAÇÃO CONTINUADA

O objetivo do Protocolo (3) é analisar o ensino da leitura sobre o tamanduá. A aula foi planejada e ministrada pela diretora em parceria com a professora do primeiro ciclo, para 32 alunos entre 7 e 8 anos. Na sala de aula, a professora responsável pela turma gravou em vídeo e auxiliou a diretora na progressão da aula. Mantém-se a expectativa de encontrar resposta para a asserção geral da pesquisa.

Procura-se descrever sequências de eventos bem-sucedidos neste ensino de leitura que foram beneficiados pela profissionalização. No Capítulo (4), destinado à Leitura, encontram-se os estudos e as principais teorias que orientaram a formação continuada e que serão resgatadas para a produção das análises.

A microanálise foi construída com base no vídeo fornecido pela diretora. Para facilitar a interpretação dos dados, foi observado o plano da aula e a sua execução, a prática, com foco nos seguintes componentes: a organização do ambiente interacional de sala de aula favorável ao ensino da leitura, como as estruturas de participação, os papéis sociais, as ações responsivas; o recurso para apresentação do texto aos alunos; a preparação da leitura; o momento da leitura; o emprego de estratégias; a avaliação da leitura.

[A aula inicia-se com a professora à frente e os alunos sentados em duplas. No quadro foi colocado um texto impresso, em tamanho aproximado entre 90 cm x 120 cm, para facilitar a leitura (Figura 4)].

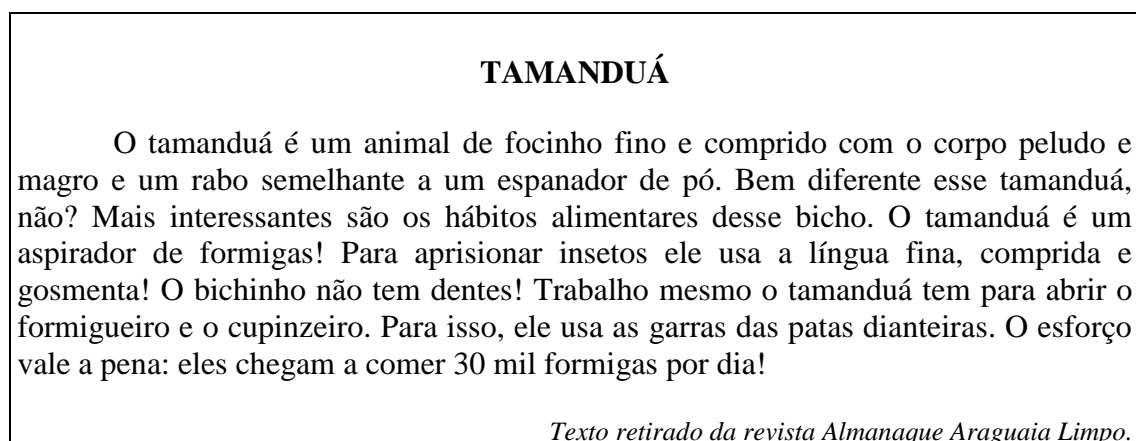


Figura 4 - Texto impresso colocado no quadro para facilitar a leitura
Fonte: retirado do registro da aula em vídeo

Nas análises dos Protocolos (1) e (2) acerca da sala de aula, verificou-se um ambiente fechado (FRANK, 1999) centrado no texto do livro didático, reduzindo a leitura à lição

do livro. Já neste, observa-se que houve crescimento, que as orientações fornecidas na profissionalização sobre a importância de planejar a apresentação do texto para favorecer a mediação e sobre o aproveitamento do tempo da aula estão sendo acolhidas pelas professoras.

1. (P) - Então, como eu disse pra vocês, nós vamos fazer a leitura de um texto, tá, que é um texto informativo, e esse texto, ele fala de um animal, tá. Então, vamos fazer a leitura pra depois fazermos o entendimento desse texto. No primeiro momento da leitura, é uma leitura coletiva, todo mundo vai ler junto aqui na lousa. Eu vou, tá, apontando e vocês vão tá fazendo a leitura do texto. Tá Ok? Então vamos começar?

[A professora se vira para lousa, onde está afixado o texto, e com uma régua de madeira vai apontando para cada frase do texto. Os alunos começam a ler acompanhando-a, em uníssono. Na metade do texto, os alunos continuam a ler sozinhos, sem o auxílio da professora. A partir daí a leitura fica descompassada, de difícil compreensão].

De acordo com os estudos da SI, existem papéis sociais distribuídos em sala de aula. A docente exerce papel social de autoridade, isto é, conhecimento, definições para organizar e manter o ambiente favorável ao ensino, tomadas de decisões, condução de diálogos, administração de turnos de fala, etc. A descrição acima demonstra que, embora o plano de aula previsse esse ambiente e o turno (1), os combinados, na prática, não foram considerados. Neste momento do ensino, a docente, como mediadora da leitura, deveria assumir uma postura ativa frente às atividades e aos alunos, acompanhando a leitura, envolver-se na tarefa, conforme combinado no turno (1), e não se dispersar. Especialmente para alunos entre 7 e 8 anos, a professora é referência: se ela dispersa, os alunos também dispersam. Ademais, os esquemas processadores precisam de concentração para conferir significado ao que estão lendo.

Avalia-se também que não ocorreu o “momento da preparação da leitura”, não foram trabalhadas informações como: o título do texto, autor e referência, inferências, predições sobre esses dados, o que ajudaria os alunos antecipar o assunto do texto. A referência do texto “retirado da revista *Almanaque Araguaia Limpo*” tem outras informações, tais como o que é almanaque ou sobre o Araguaia. O rio Araguaia é um dos rios mais importante para Goiás e muitos alunos passam férias em suas margens; *Araguaia Limpo* é uma campanha ambiental da temporada do Araguaia.

Na preparação da leitura, o ponto de partida é o diagnóstico do nível conceitual dos alunos sobre os objetivos do texto. No caso, a professora iniciou na etapa seguinte à preparação da leitura, ou seja, momento da leitura, com a leitura coletiva. Portanto, das quatro propostas elaboradas no plano de aula, para a fase da preparação da leitura, uma não foi aplicada no ensino: estabelecer com qual finalidade o texto será lido.

2. (P) - Muito bem! Qual o assunto do texto?

[Os alunos respondem em uníssono].

3. (A) - Tamanduá.

4. (P) - Tamanduá, muito bem! Quem sabe me dizer o que é um tamanduá?

[O aluno arrisca uma resposta que não dá para entender, mas a professora, atenta, fornece andaimes].

5. (P) - Pode dizer, L!

6. (A-L) - É um animal.

7. (P) - Tá! Como é esse animal?

[Alguns alunos levantam a mão para falarem a resposta].

De (2) a (7) a professora fornece andaime através da impostação da voz, da ação responsiva ao aluno, incluindo-o no grupo e mostrando a importância da sua contribuição. O ambiente interacional para o ensino da leitura está sendo instalado. O aluno, ao perceber que está sendo ouvido, sente-se sujeito do processo e motivado para continuar participando e motivando a participação de outros colegas. Contribuições da SI estão sendo resgatadas para a progressão da aula. Os turnos fornecem evidências para confirmação da asserção geral.

8. (A-L) - Ele é peludo e tem um rabo.

9. (P) - Concordam com a L?

10. (A) Sim!

11. (P) - Alguém quer completar o que a L disse? Fala C.

12. (A-C) - O tamanduá é...

13. (P) - Pode falar, A.

[*A aluna fala muito baixo, não dá para entender*].

14. (P) - Pode falar mais alto, pra todo mundo ouvir.

[*Mesmo assim ainda não dá para entender*].

15. (P) - Ah, tá. Alguém quer trazer mais alguma informação que a A não falou?
Aquilo que as meninas disseram!

[*A professora pede para levantar a mão para falar*].

16. (A-P) - É que ele tem a língua fina e comprida.

17. (P) - Tá! Tem um metro de língua. Sabiam disso? O que vocês acham?

[*Uns alunos respondem que sim e outros que não*].

18. (P) - Vamos pensar sobre isso!

[*A professora passa a fala para uma aluna*].

19. (A1) - Ele come até 30 mil formigas.

20. (A2) - Ah, eu ia falar isso.

21. (P) - Ah, ele come até 30 mil formigas por...?

22. (A) - Dia!

23. (P) - Muito ou pouco?

24. (A) (*uníssono*) - Muito!

25. (P) - Muita formiga né? Fala MC.

26. (A-MC) [*Incompreensível*]

27. (P) - Vocês concordam com o que a MC disse?

28. (A) - Sim!

De (16 a 28) verificam-se contribuições da profissionalização. O contexto situacional da interação permite que os alunos participem e tomem o piso, fornecendo respostas à professora e ao grupo andaimos aluno-aluno.

De (1) a (28) verifica-se que os estudos sobre o ensino da leitura e o emprego das estratégias de leitura não foram valorizados na prática. Nesses turnos, não foi realizada a mediação leitora empregando as estratégias de leitura. A consequência dessa prática, reduzida na leitura literal, focada apenas naquilo que os alunos percebem, não amplia o conhecimento, não avança em relação ao padrão cultural dos alunos, em relação ao senso comum.

A etapa momento da leitura “passo a passo” prevista no plano de aula não ocorreu. Observa-se em (19) a (25) que já está sendo trabalhada a última frase do texto: "*eles chegam a comer 30 mil formigas por dia*"

Nos turnos de (1) a (28) seria o momento propício para a professora ativar os conhecimentos prévios - o que ela irá fazer superficialmente apenas em (29) -, mas não faz a recapitulação dos conteúdos, tampouco cumpre os objetivos iniciais da leitura, expressos no plano de aula, entre eles identificar o tamanduá como um animal terrestre, mamífero, selvagem e da fauna brasileira.

Ainda nos turnos de (1) a (28) não ocorreu o ensino de leitura orientado pelos estudos teóricos da profissionalização. Embora o texto selecionado para a aula, seja contínuo e propício para o ensino da leitura, as informações continuam pontuais, sem contribuição expressiva da docente para ampliá-las ou mesmo ajudar os alunos a compreender as contidas nele.

Até o turno (28), algumas intervenções poderiam ter sido realizadas sobre o tamanduá, conforme os objetivos iniciais. Uma figura do tamanduá seria interessante para compará-lo com outros animais com as mesmas características; poderiam ser fornecidos andaimos para os alunos levantarem hipóteses, compararem, deduzirem: cachorro, cavalo são mamíferos e quadrúpedes, por exemplo. Entretanto, promover avanços além da informação do texto exige pesquisa, estudo por parte docente, a fim de avançar nos seus próprios conhecimentos prévios. Neste caso, isso significaria conhecimentos sobre a espécie, outras espécies de tamanduás, como bandeira, mirim, papa-formigas. Essas são algumas informações que exigem do docente conhecimento, planejamento, objetivos para o ensino da leitura.

Acrescenta-se que a semântica e a sintaxe, se trabalhadas, poderiam contribuir com a compreensão leitora. O significado de muitas palavras poderiam ter sido construído com a mediação da professora, tais como focinho, hábitos, aprisionar, gosmenta, formigueiro, cupinzeiro, garras, patas dianteiras, vale a pena. A mediação leitora poderia ajudar os alunos encontrar significados no exercício dos olhos de *ir e vir* sobre as frases.

29. (P) - Mais o que tem aqui no texto? O que mais que a gente pode acrescentar sobre o tamanduá? Alguém aqui já viu um tamanduá?

[Os alunos respondem descompassados, falando juntos "não", em uníssimo].

A descrição do turno (29) comprova o resultado da falta de mediação docente e da falta do acompanhamento da leitura. Diante da pergunta geral, os alunos respondem de maneira “geral” - cada qual responde o que achou que deveria responder. Embora o texto esteja bem visível, bem situado e favorável à promoção de estratégias - diferente do que analisamos nos Protocolos (1) e (2), a professora não realiza com eficiência o seu trabalho, o texto está na sua frente, mas ela não promove o ensino da leitura, nem absorve as propostas do seu plano de aula.

30. (P) - Ah, olha a informação que o J tá trazendo pra gente! Vamos todo mundo ouvir.

31. (P) - Oh, vamos... esquece aí fora tá, depois o pessoal vai arrumar aí. É... Agora, eu quero perguntar, pra A... C. olha aqui. Essa frase aqui oh: *Bem diferente esse tamanduá, não?* Essa frase, que tipo de frase ela, que ela é? Você sabe me dizer?

[A aluna não responde, a professora aponta o ponto de interrogação com a régua de madeira].

32. (P) - Por que tá usando esse sinal aqui?

[Os alunos estão conversando paralelamente e não arriscam uma resposta].

33. (A3) - Interrogação!

34. (P) - Ponto de...

35. (A) [*uníssono*] - Interrogação!

36. (P) - De interrogação, né? Quando se faz uma...

37. (A) - Pergunta.

38. (P) - E esse, essa pontuação aqui qual é?

[Os alunos confundem os sinais de interrogação e exclamação, falando descompassados].

39. (P) - Vamos ler essa frase? Ó!

[A professora lê junto com os alunos].

40. (A) - "Mais interessantes são os hábitos alimentares desse bicho. O tamanduá é um aspirador de formigas!"

41. (P) - Por que se usou esse ponto aqui?

42. (A) - Ele tá exclamando.

[Um dos alunos mexe no caderno enquanto ela pergunta, ela vai até sua mesa e fecha o caderno sem deixar de dar atenção à resposta dos alunos].

43. (P) Por que ele está...?

44. (A) [uníssonos] - Exclamando!

45. (P) - Está admirado, ele é um aspirador de formigas? Muito bem! Vou entregar algumas perguntas para vocês e o J pode entregar também! Quem pegou a perguntinha vai ler e responder a pergunta pra gente, tá?

[A professora assistente entrega as perguntas aos alunos enquanto ela explica a atividade, os alunos ficam pedindo para ler as perguntas].

De (29 a 45) a professora aproveita a oportunidade e chama atenção dos alunos para a pontuação, recuperando as convenções ortográficas, o que é positivo. Entretanto, em (40) a aluna lê as frases: *Mais interessantes são os hábitos alimentares desse bicho. O tamanduá é um aspirador de formigas!* A mediação da professora seria fundamental para promover andaimes que ajudaria os alunos a compreenderem o texto. Conforme os estudos teóricos e orientações promovidas na profissionalização, isso poderia ter ocorrido, como: retomar o início da frase e entonar o vocábulo MAIS, por se tratar de alunos do primeiro ciclo, bastaria ajudá-los a compreender "MAIS" e diferenciá-lo de "MAS", ajudando-os a significá-lo e recuperando as convenções ortográficas. Na frase analisada, as cadeias anafóricas sobressaem, elas são imprescindíveis para facilitar o processo de inferir e prever para construir significado das palavras e do texto. Compreender as

substituições pronominais na cadeia anafórica decorre do movimento ocular de *ir e vir*. No ensino da leitura, o docente mediador é responsável por despertar no aluno esse movimento sobre o texto, processando a informação e construindo o significado. Porém, não foi aproveitada a oportunidade que o texto ofereceu.

[Nos turnos (40 e 45) a leitura do texto se encontra na metade, mas é encerrada, deuse por terminada e iniciam-se as atividades de avaliação, as perguntas começam a ser entregues].

Os dados de identificação preveem 60 minutos para a aula. O tempo real do vídeo foi de 01h20min, (uma hora e vinte minutos). Esse dado é importante, pois pode ser o motivo da interrupção da leitura do texto, visto que a professora assistente começa entregar as perguntas sobre o texto (avaliação).

Nas microanálises dos turnos (1) a (45), verifica-se que não foram utilizadas estratégias de leitura. A professora, embora dialogue com os alunos, não exerce o papel de mediadora, não promove a argumentação do conteúdo científico, o que demonstra que o plano de aula foi elaborado, e bem elaborado, mas a professora (em formação) ainda não exerce bem a relação entre o plano, a teoria e a prática. É a sua primeira aula empregando a leitura tutorial. Embora haja lacunas, seu esforço é visível. Para alcançar resultados significativos, será preciso persistir! Será preciso investir no emprego das estratégias de leitura que auxiliem os alunos a transpor o conhecimento prévio para o conhecimento científico. Essa transposição, balizada na ZDP, conduz aos processos de ressignificação e reconceptualização. Ambos os processos decorrem do desenvolvimento de estratégias relacionadas diretamente à organização do conhecimento. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 229),

[...] entre elas [as ações] as que promovem o ensino incidental, decorrente da própria dinâmica interacional, a recapitulação contínua, as associações entre o que é novo e o que já foi visto a exemplificação, a transição de um nível epistêmico abstrato para o mais concreto, enfim, aprendizagem espiral que vai do mais simples ao mais completo e daí retorna ao mais simples.

Houve também episódios que apresentaram avanços, como as ações interativas da sala de aula que beneficiaram o diálogo.

46. (P) - São só cinco crianças.

47. (P) - Oh, vamos ouvir? A coleguinha. Os coleguinhas que pegaram as perguntas eles vão ler né M. M presta atenção aqui. A I, leia a sua pergunta bem alto e responde pra gente se você consegue através do texto.

[A aluna lê a pergunta, mas não foi possível compreender].

48. (P) - Ouviram a pergunta dela? *Quais são as características do tamanduá?* O que que são características? É como é o tamanduá, né, como ele se apresenta. Então, a (I) vai responder pra gente, pra ver se ela aprendeu.

[Ela responde, mas não deu para entender, então a professora repete a resposta].

49. P. - Ah, ela disse que o tamanduá é um animal peludo, concordam? Ela disse também que ele tem o focinho fino, né, e que ele é conhecido também como...

50. A. (5) - Aspirador de formiga!

51. P. - Muito bem! Quem tá com outra pergunta?

[Um aluno levanta a mão ao que a professora atende].

52. P. - O Y... Vamos lá Y!

53. (A-Y) - Onde que ele encontra o seu alimento? De que forma o tamanduá se alimenta?

54. (P) - Ah, tá! Espera aí gente, aqui ó! Vocês ouviram a pergunta do Y?

55. (A) [*uníssono*] - Não!

56. (P) - Então o Y vai repetir pra vocês ouvirem. T, vamos ouvir o Y?

57. (A-Y) - Onde que ele encontra o seu alimento? De que forma o tamanduá se alimenta?

58. (P) - Duas perguntas! Onde ele encontra o seu alimento?

[*Está incompreensível, mas se presume que ele disse formigueiro*].

59. (P) - E de que então ele se alimenta?

60. (A-Y) - De formigas!

61. (P) - Muito bem! Fala, A, a sua pergunta.

62. (A-A) - Você já viu um tamanduá?

63. (P) - A pergunta da A é: *Você já viu um tamanduá?*

64. (A-A) - Já.

65. (P) - Como que ele é? Quando você viu, descreve ele pra gente, do jeito que você viu.

66. (A-A) - *[fala muito baixo é incompreensível]*.

67. (P) - Onde que você viu o tamanduá?

68. (A-A) - No zoológico.

69. (P) - Ah, ela viu o tamanduá no...

70. (A) - Zoológico

[Alguns alunos respondem simultaneamente].

71. P. - Vocês acham que no zoológico a gente encontra o tamanduá? É, no zoológico, a maioria deles tem.

[Um aluno levanta a mão, e a professora passa o piso a ele, mas fica confuso o que ele diz].

72. (P) - Ó, vamos ouvir a (ME).

73. (A-ME) - Por que o tamanduá é conhecido como aspirador de formigas?

74. (P) - Por quê? Oh, deixa a (ME) responder.

[A aluna fala baixo, mas é incompreensível].

75. (P) - Eu não ouvi a (ME) vamos ouvir?

76. (A-ME) - Para aprisionar os insetos ele usa a língua.

77. (P) - Muito bem, (ME)! A outra (ME).

78. (A-ME) - Como devemos preservar o tamanduá? Como preservar o tamanduá na natureza?

79. (P) - Ah, olha que pergunta interessante lá, ó, ouviu (R)? Como se deve preservar esse animal né, o tamanduá. (A), você acha que a gente deve sair por aí matando o tamanduá?

[Ela faz a pergunta para a (A), mas direciona aos demais alunos que respondem em uníssono que não].

80. (P) - Que que a gente tem que fazer pra preservar ele da extinção?

81. (A-A) - Proteger.

82. (P) - De que forma nós vamos proteger?

[Os alunos falam todos ao mesmo tempo, o que dificulta a compreensão, um aluno levanta a mão e a professora passa a fala para ele].

83. (P) - Um de cada vez! Fala (V)

84. (A-V) - Não deixar ele ir pra extinção!

85. (P) - De que forma você vai para ele não entrar em extinção? O que que você pode fazer?

86. (A-V) - A gente pode proteger.

[Incompreensível, muitas conversas paralelas].

87. (P) - Oh, eu não estou conseguindo! O (V) tá falando!

[O aluno continua a resposta, mas não é possível entender, a professora se distrai com o barulho da sala e passa a fala para outra aluna sem concluir a fala do aluno].

88. (P) - Vamos lá (B) vamos ajudar o (V) o que que você deve fazer para o tamanduá não entrar em extinção? Com as pessoas?

[A aluna responde, mas a resposta é incompreensível, muita conversa].

89. (P) - Quem quer ajudar a (B)? O que que nós devemos fazer para o tamanduá não entrar em extinção? Fala (T).

90. (A-J) - Eu sei.

91. (P) - Fala (J)

92. (A-J) - Cuidar dele e não caçar.

93. (P) - Cuidar dele, não caçar ele, né? Deixar ele lá no mato. Fala (J).

[Incompreensível a resposta do aluno, conversa paralela].

94. (P) - Não retirar ele lá da natureza, né?

[*Outro aluno fala. Incompreensível. Conversas paralelas*].

95. P. - Muito bem, então tá Ok? Obrigada pela participação.

Embora as microanálises tenham revelado lacunas em relação à práxis, que se mostrou inconsistente com o plano de aula, muito bem elaborado, elas não impedem de sustentar a *Asserção Geral* da pesquisa.

Essas microanálises produzidas a partir dos Protocolos (1) e (2) evidenciam avanços significativos da perspectiva reducionista da leitura à compreensiva. Mesmo, que as condições para realização da profissionalização, como visto no Capítulo 5, não sejam favoráveis, tais como horários, excesso de cobranças e pouco tempo para se dedicarem a formação, é importante pontuar obstáculos que estão sendo vencidos pelas docentes:

- Compromisso com a formação continuada;
- Compromisso com o planejamento da aula, como esforço para pesquisar um bom texto, planejamento de um “ótimo” plano de aula, resgate das etapas de leitura tutorial, preparo do material didático;
- Compromisso com a execução da aula, como organizar o ambiente de aprendizagem, se posicionar à frente do desafio da mediação leitora;
- Assumir o papel de mediadora, dialogando, fornecendo ações responsivas, promovendo andaimos aos alunos, respeitando-os;
- Aceitar o desafio diante do novo, de se expor, de colaborar com a pesquisa;
- Compromisso com a sua formação e com a aprendizagem dos alunos;
- Fazer o melhor, com dedicação e presteza.

CAPÍTULO 8

PROFISSIONALIDADE E O ENSINO DA LEITURA

A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um ativismo cego.

Paulo Freire

O principal objetivo deste capítulo é traçar análises que possam sustentar a asserção geral. As microanálises vão recair sobre as subasserções, construindo respostas para as questões de pesquisas: *A profissionalidade e a profissionalização corroboram o ensino da leitura? Qual o impacto que a formação inicial e continuada suscita no ensino da leitura?*

Serão apresentados e analisados três planos de aulas sobre o ensino da leitura e seus respectivos protocolos, de (4) a (6), construídos pelas estagiárias⁷⁸ em formação inicial, cursando o sétimo e oitavo períodos do curso de Pedagogia (semestres 2011/2 e 2012/1). Sob a orientação da doutoranda, todas as aulas foram planejadas, ministradas e os protocolos construídos sob sua intervenção. Portanto, os registros etnográficos sofreram intervenções da doutoranda, como supervisora do estágio e orientadora das monografias.

No decorrer do estágio foram elaborados, entre todas as estagiárias, 17 planos de aulas. A partir deles, o ensino da leitura foi analisado e cada estagiária elegeu uma regência para a construção do seu protocolo. Essa definição ocorreu em conjunto entre as estagiárias e a supervisora, analisando os planos e os vídeos sobre o ensino da leitura.

Do total de sete protocolos, ou seja, um para cada estagiária, os eleitos para a construção deste capítulo são decorrentes da sua representatividade. No Protocolo (4), a autora já havia participado de pesquisa, no segundo período do curso. Nesta experiência envolveu-se com produções e resultados de pesquisas etnográficas. A estagiária integrou o projeto de estágio ao de sua monografia, empregando seus resultados na construção do TCC. No Protocolo (5), a autora não participou de grupos de pesquisa ao longo do curso de Pedagogia, mas como a primeira, integrou o projeto de estágio à monografia, utilizando os resultados para construção do TCC. Já no Protocolo (6), a autora construiu apenas o projeto do estágio supervisionado, assim como as quatro outras estagiárias, cujos protocolos não aparecem nesta pesquisa.

⁷⁸ Transcrição dos relatórios de estágio e/ou TCC - monografias - das estagiárias do curso de pedagogia da PUC Goiás, 2012/1.

O envolvimento dessas estagiárias na pesquisa fornece dados significativos para analisar qual a contribuição que essas experiências diferenciadas forneceram para o empoderamento da formação inicial. As sete estagiárias cursaram a disciplina Aquisição da Linguagem I (segundo período do curso) e FTMCN (sexto período) com a doutoranda. Nessas disciplinas, elas tiveram os primeiros contatos com estudos e resultados de pesquisas etnográficas sobre o ensino da leitura, letramento científico e problematização. Portanto, os três protocolos eleitos encerram características específicas das autoras permitindo que se identifiquem resultados satisfatórios dessa formação com os obtidos na fase de regência, particularmente com o ensino da leitura. Eles descrevem estratégias de mediação leitora que foram significativas para o ensino da leitura e aprendizagem dos conteúdos.

Nestes protocolos, a professora regente (P) é uma das estagiárias e os comentários analíticos (em negrito e sombreado) foram construídos por elas, com intervenção da supervisora/doutoranda. Foram adotadas, ainda, as siglas SI, para Sociolinguística Interacional, e SE, para Sociolinguística Educacional.

8.1 PLANOS DE AULA DO PROTOCOLO (4) - ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Camila Piauí, autora do plano de aula e Protocolo (4), vivenciou a metodologia etnográfica quando participou no segundo período do curso de Pedagogia, no Projeto de Letramento no Ensino Fundamental⁷⁹. O plano de aula⁸⁰ foi embasado na leitura tutorial, visando empregar estratégias de leitura e utilizou-se do texto informativo: "Feias, sujas e imbatíveis"⁸¹. O protocolo transcrito foi retirado do TCC da aluna.

8.1.1 Plano de Aula do Protocolo (4)

- Dados de Identificação
 - Regente: Camila Piauí
 - Estagiária do 8º período do curso de Pedagogia

⁷⁹ Projeto LEF - Letramento no Ensino Fundamental - Apoiado pelo CNPq - (485560/2006-2). Coordenação geral: Profª. Drª. Stella Maris Bortoni-Ricardo. Coordenação local: Profª. Ms. Salete Flôres Castanheira.

⁸⁰ O Plano de Aula foi publicado pela autora no PORTAL do PROFESSOR (portaldoprofessor.mec.gov.br)

⁸¹ Texto encontrado no sítio do Inep: www.inep.gov.br - Aplicado na PROVA BRASIL (2009). Trata-se de um fragmento do texto originalmente publicado em Revista Galileu nº 151, Fev. 2004, p.26.

- Período de realização da pesquisa: agosto de 2011/2 a junho de 2012/1
- Período de realização da aula: 2012/1
- Sujeitos colaboradores: alunos entre sete e oito anos de idade e cursando o primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola pública de Goiânia/GO.
- Turma: C1- vespertino (35 alunos) - 31 presentes
- Tema da aula: Seres vivos, animais invertebrados (insetos).

- Objetivo Geral
 - Desenvolver a compreensão leitora por meio da problematização e das diversas estratégias de leitura, possibilitando a interação dos alunos com o texto e proporcionando a construção do significado e da compreensão textual.

- Objetivos específicos
 - *Conceitual*
 - Conhecer as principais características do inseto estudado: as baratas.
 - Saber os malefícios da barata para a saúde do homem.

 - *Procedimental*
 - Fazer uma comparação entre os hábitos das baratas e os hábitos humanos.
 - Inferir sobre as informações geográficas do texto (polos e desertos), comparando-os e ligando-os com o assunto do texto.
 - Relacionar o título com o assunto tratado no texto.
 - Observar, direta e indiretamente, a figura da barata e o inseto no vidro.
 - Descrever as características das baratas.

 - *Atitudinal*
 - Cuidar da higiene pessoal e doméstica para a prevenção de determinadas doenças causadas por insetos.

- Conteúdo
 - Ciências Naturais: animais invertebrados (insetos), higiene e saúde.

- Metodologia: leitura tutorial

- Organizar o ambiente interacional (alunos sentados em círculo).
- Rever as estruturas de participação (fazer os combinados com a turma).
- Definir papéis sociais com a turma.
- Afixar o texto confeccionado em banner no quadro.

- *Preparação para a leitura*
 - Fazer o levantamento dos conhecimentos prévios, fazendo predições sobre o título: "feias, sujas e imbatíveis". O que será? Ajudar os alunos a predizer sobre o assunto do texto.
 - Por meio das figuras apresentadas pela professora e pelo inseto colocado em um vidro serão levantadas as seguintes questões:
 - Quem já viu uma barata? Onde?
 - O que você sabe a respeito da barata?
 - Qual é o alimento da barata?
 - Onde será que ela mora?
 - Como ela se reproduz?
 - O que ela pode causar ao ser humano?
 - Como evitar o aparecimento delas?
 - Como combatê-las?
 - Vamos ler o texto para ver o que ele fala das baratas?

- *Momento da leitura propriamente dita*
 - Para facilitar a compreensão do texto, durante a leitura, sempre que necessário voltar aos procedimentos como:
 - Observação indireta (figuras que serão apresentadas pela professora).
 - Observação direta (o inseto no vidro).
 - Leitura individual e silenciosa.
 - Leitura compartilhada: ler o texto frase por frase com a turma, destacando as informações principais e tirando as dúvidas dos alunos a respeito do tema discutido.
 - Destacar as informações mais importantes do texto, e sempre retomá-las para facilitar a compreensão.
 - Esclarecer os vocábulos desconhecidos procurando os significados de acordo com o texto.

- *Após a leitura*
 - Após a leitura do texto, será pedido que os alunos sistematizem oralmente a compreensão do texto lido. Para isso a professora fará perguntas a respeito do texto:
 - As baratas vivem há quanto tempo na terra?
 - Esse tempo é longo ou curto?
 - Em quais tipos de ambiente ela pode sobreviver?
 - Qual a estação do ano preferida pelas baratas?
 - O que ocorre com elas nesse período?
 - Por que a quantidade de baratas aumenta então?
 - Segundo o texto, onde podemos encontrar mais baratas passeando?
- Sistematização total: Construção de uma síntese, em duplas.
- Avaliação
 - Será avaliada a compreensão leitora dos alunos por meio das respostas dadas e das sínteses elaboradas, podendo-se assim verificar se houve o alcance dos objetivos propostos para a aula.
 - Conseguiram identificar o tema e a ideia principal do texto.
 - Conseguiram responder corretamente as perguntas feitas pela professora.
 - Conseguiram elaborar uma boa síntese do texto.

8.1.2 Protocolo (4) - Estágio Supervisionado

Com base no plano de aula acima, passaremos ao protocolo interacional, sob a regência da estagiária cursando o Estágio Supervisionado IV.

A professora organiza a sala com duas fileiras de carteiras para que os alunos sentem em duplas. Essa disposição é mais adequada para a finalidade da aula, uma vez que a sala é pequena e possui um espaço limitado. A professora, antes de iniciar a aula, procura estabelecer um ambiente favorável à aprendizagem e um clima disciplinar para uma boa interação dos alunos. A organização do ambiente interacional é pensada de modo a favorecer a visibilidade do texto e a inclusão de todos. Os combinados são apenas lembrados: os alunos já conhecem as

regrinhas de ouvir quando o outro estiver falando, não sair da sala sem permissão da professora, não gritar, levantar o dedo para falar (piso da fala), etc. A construção do ambiente interacional favorável à aprendizagem e o clima disciplinar são propostas da SI.

1. (P) - Tudo ok? Estamos combinados assim?
2. (A) - Sim!
3. (P) - Estamos, não é?

[A professora coloca o texto informativo a ser trabalhado afixado no quadro giz. O texto foi reproduzido e ampliado num cartaz, modelo banner (Figuras 5 e 6). O recurso didático possibilitou melhor visualização por parte dos alunos. Para ilustrar o texto (Figura 7), foi colocada uma barata em um vidro para melhor compreensão e motivação].

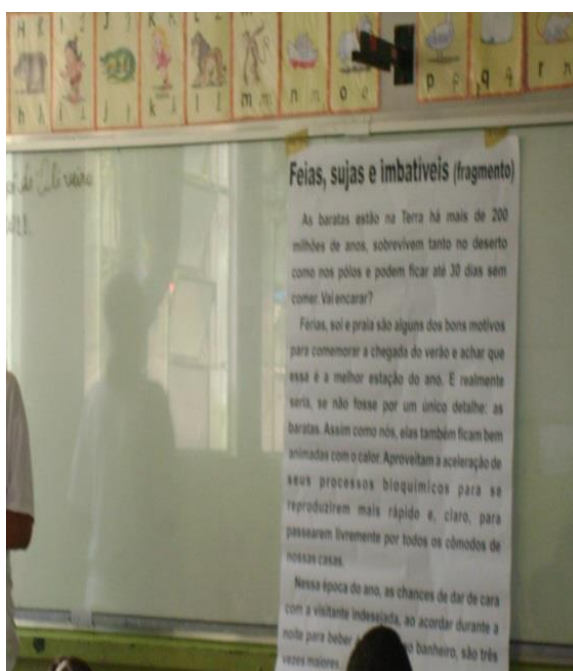


Figura 5 - Foto do banner fixado no quadro para leitura dos alunos

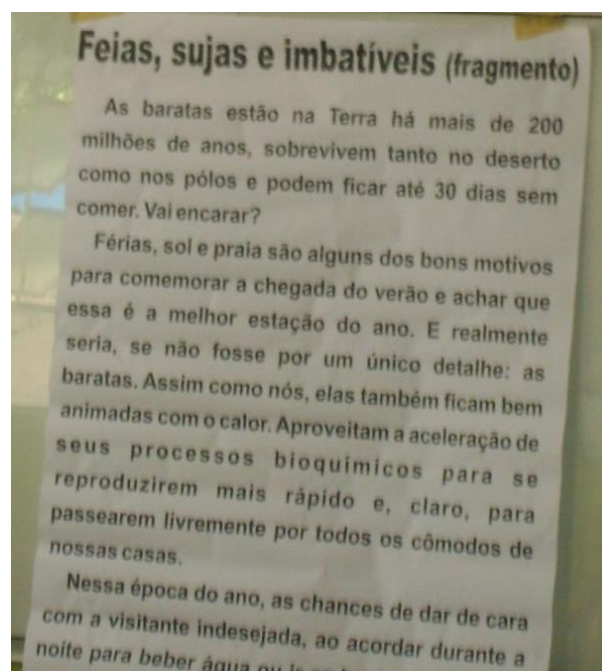


Figura 6 - Detalhe do texto

Fonte: fotos da autora

FEIAS, SUJAS E IMBATÍVEIS

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos polos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.

Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista Galileu. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

Figura 7 - *Fac simile* do texto "Feias, sujas e imbatíveis"

Fonte: banner utilizado em sala pela estagiária

4. (P) - O texto que vamos ler hoje, e que vamos estudar tem como título: "Feias, sujas e imbatíveis". Alguém tem uma ideia do que seja isso? Observando também aqui no vidro?

A professora está trabalhando com uma palavra adequada, "título". O emprego de título é mais adequado do que "nome do texto", pois é uma convenção da língua escrita. Ao falar o título do texto, os alunos estão sendo inseridos em práticas de letramento, pois este é o papel do professor. São orientações para o trabalho do professor sustentadas pela SE.

A professora emprega estratégias de leitura ao ler o título do texto e chamar a atenção dos alunos para ele e para o inseto no vidro. Ela exerce seu papel de mediadora, auxiliando-os na construção de predições, ou seja, antecipando sobre o assunto a ser tratado.

5. (A) - Rato!
 6. (A) - Barata!
 7. (P) - Rato, barata! Alguém mais tem mais alguma ideia do que seja?

[Foi colocada também uma figura da barata fotocopiada em preto e branco, papel tamanho A4, o que não favoreceu a identificação do desenho. Por isso os alunos se arriscam para descobrirem qual o inseto: pela figura eles não identificam].

A professora repete a fala de alguns alunos, confirmando as intervenções que foram feitas e chamando mais alunos a exporem suas ideias. A postura responsiva da professora desencadeia um movimento dinâmico na sala de aula, favorável à intervenção tanto individual como coletiva dos alunos. A ação responsiva ratificadora é uma terminologia da SI altamente benéfica para manter o ambiente interacional favorável à aprendizagem, para a progressão da aula e para que os alunos se sintam sujeitos da aprendizagem.

8. (A) - Grilo!
9. (A) - Mosquito!
10. (P) - Mosquito! E o que mais?
11. (A)- Mosquito da dengue, gente!
12. (A) - Inseto!
13. (P) - Inseto! Olha um colega falou que o texto pode estar tratando de algum inseto. Alguém mais tem alguma ideia do que esteja tratando esse título: "Feias, sujas e imbatíveis"?

A professora sempre se reporta ao título de texto, relendo e apontando o cartaz, fazendo a mediação eficaz para os alunos construírem estratégias cognitivas de leitura. Trata-se de inseri-los em práticas de letramento. Os alunos compreenderam que não se trata de um assunto solto, descontextualizado, mas do estudo de um texto. O uso da figura ao lado é um suporte favorável à predição.

14. (A) - Cobra.
15. (P) - Cobra. A colega falou que pode ser cobra.
16. (P) - Alguém mais tem alguma ideia, pode falar?

A professora destaca para a turma a fala de um dos alunos, que provavelmente não foi ouvida por todos. Trata-se de uma ação responsiva. Para a SI, isso demonstra valorização das contribuições feitas pelos alunos por parte do professor, além de incentivá-los a novas intervenções.

17. (A) - Carrapato!
18. (P) - Sobre carrapato!

19. (A) - Pulga!
20. (P) - OK! Olha o que vamos fazer agora! Muita gente falou sobre o que pode estar tratando esse texto. Falaram que pode ser sobre cobra, barata, mosquito, rato. Vamos ler o texto em silêncio, cada um vai fazer a leitura do texto para saber se é sobre isso mesmo que trata o texto.

A professora, após acolher todas as intervenções dos alunos, todas as hipóteses por eles levantadas, propõe a realização da leitura silenciosa do texto, segunda etapa da leitura tutorial, para que eles chequem a suas hipóteses, se elas serão confirmadas ou refutadas. Ela não responde se estão certos ou errados nas predições que fizeram, eles mesmos deverão descobrir por meio da leitura silenciosa do texto.

21. (P) - Alguns colegas falaram que pode ser sobre rato, sobre barata, então vamos ler pra saber se é isso mesmo que fala o texto. Vamos fazer uma leitura silenciosa. Vamos começar a leitura, cada um faz a sua leitura.

[A sala permanece algum tempo em silêncio, todos estão realizando a leitura. Enquanto isso, a professora acompanha a turma virando-se também para o texto e realizando a leitura. Assim, ela tem uma base do tempo necessário para que os alunos concluam a leitura e também para incentivá-los a ler. Após o tempo que a professora acredita ser suficiente, ela retoma o piso de fala].

22. (P) - Todo mundo terminou a leitura?
23. (A) - Não!
24. (P) - OK! Vou dar mais um tempinho.
25. (P) - Todos terminaram a leitura?
26. (A) - Sim!
27. (P) - Então, o título do nosso texto é: "Feias, sujas e imbatíveis". Alguns alunos tinham falado no começo que podia tratar de cobra, de carrapato, de mosquito. De que se trata na verdade?
28. (A) - Das baratas!
29. (P) - Ah! Quem leu o texto todo, viu que o texto trata de quê?

Os alunos, realizando a leitura silenciosa - segunda fase da leitura tutorial -, puderam refletir sobre a predição feita no início - primeira etapa da leitura tutorial -, momento da apresentação do texto. A professora promoveu condições para que eles checassem e confirmassem suas hipóteses, uns com mais facilidade do que outros, mas todos tiveram igual oportunidade de participar, isso demonstra a promoção da inclusão de todos os alunos no contexto da aula. Outra análise imprescindível trata-se da promoção de andaimes - alunos-alunos, da SI.

30. (A) - Das baratas!

31. (P) - Muito bem! O assunto do nosso texto são as baratas.

32. (A) - Lá em casa tem um rato desse tamanho!

33. (P) - Depois vamos falar dos ratos, outro dia, OK! Agora nós vamos fazer nossa leitura juntos. Todo mundo vai me acompanhar na leitura, para compreendermos melhor esse texto sobre as baratas, tudo bem? Então vamos fazer a leitura juntos.

[A professora chama a atenção de toda a turma para participar da leitura compartilhada, o clima interacional da sala da aula favorece a intervenção e estimula a participação dos alunos].

34. (A) - "As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos..."

35. (P) - Vamos parar um pouquinho. O que vocês acham de 200 milhões de anos, é muito tempo ou pouco tempo?

A professora interrompe a leitura nessa oração para fazer uma *inferência*. Ela destaca uma importante informação do texto, levando os alunos a refletirem sobre essa informação, se 200 milhões de ano é pouco ou muito tempo. Ela ativa seus conhecimentos prévios.

36. (A) - Muito tempo!

[Os alunos respondem em uníssono].

37. (P) - Muito tempo não é? Então as baratas estão na Terra há muito tempo mesmo, pois 200 milhões de anos é um tempo bastante longo!

Ao perceber que alguns alunos se distraíram, a professora retoma a informação e a repete, dando ênfase na sua explicação, para que ela fique clara aos alunos. Trata-se de incluí-los no evento.

38. (P) - Então, as baratas estão na Terra há bastante tempo. 200 milhões de anos é muito tempo, não é verdade? Então vamos voltar ao início do texto e vamos continuar a leitura. Vamos voltar ao início do texto e continuar a leitura, OK?

A professora está permitindo que os alunos apliquem estratégias de leitura ao realizar o movimento ocular de *ir e vir* sobre o texto. Assim, eles aprendem a utilizá-las com autonomia, ampliando o grau da compreensão e competência leitora. A professora desempenha seu papel como mediadora da leitura e de agente de letramento.

39. (P) - "As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos e sobrevivem!" Quem que sobrevive?

[Os alunos leem em uníssono].

Em (39) a professora utiliza uma linguagem informal, o que não compromete a sua prática de letramento.

40. (As) - As baratas!

[Os alunos respondem em uníssono].

A professora novamente interrompe a leitura do texto para destacar um item importante do texto, uma *cadeia anafórica*, já que a segunda oração do texto começa com "Sobrevivem". A professora questiona - quem sobrevive? - para que eles retornem ao texto, para relacionar essa oração com o restante do texto. Novamente, a professora está permitindo que os alunos usem estratégias de leitura ao realizar o movimento ocular de *ir e vir* sobre o texto a fim de checarem a hipótese: quem "sobrevivem"? Os alunos estão aprendendo a ler com autonomia, ampliando o grau da compreensão e competência leitora.

41. (P) - As baratas, muito bem! As baratas é que sobrevivem.
42. (A) - "Sobrevivem tanto nos desertos como nos polos!"
43. (P) - Alguém sabe me dizer o quê que é um deserto?

A professora interrompe a leitura nessa oração para fazer um questionamento sobre algumas informações que complementam a compreensão do texto, levando os alunos a ativarem os conhecimentos que já têm sobre o assunto, os conhecimentos prévios. Também promove uma estratégia de predição. Os alunos só podem completar a informação, a pergunta feita pela professora, se estiverem inferenciando, lendo com significado.

44. (A) - É onde não tem plantas, não tem gente.
45. (A) - É um vazio, um vazio, só tem terra e areia.
46. (P) - Muito bem! Nosso colega nos deu uma ideia muito interessante sobre o deserto. Ele falou que no deserto não tem plantas e não tem pessoas morando.

A professora destaca para a turma a fala de um dos alunos que provavelmente não foi ouvida por todos. Essa ação responsiva demonstra valorização por parte da professora da contribuição feita, além de incentivar os demais a novas intervenções. A contribuição do aluno é um andaime, uma ajuda para a classe recuperar informações sobre deserto. É fundamental para a análise destacar que o aluno demonstra aprendizagem, trata-se de uma leitura inferencial.

47. (A) - Só tem um sol bem quente.
48. (P) - Tem um sol muito quente, muito bem!
49. (A) - E só tem sol e areia, não tem nenhuma nuvenzinha, só a noite que faz um belo frio.

De (44) a (49), a professora usa a ação responsiva ratificadora. A fala dos alunos são andaimes, promovem ajuda para a classe recuperar informações sobre deserto.

50. (P) - Muito bem! Olha só o que já descobrimos sobre o deserto! Que é um lugar muito quente, que tem sol muito forte, muita areia. Então é um lugar bom pra viver?

A professora, em seu papel de mediadora, faz uma pequena sistematização das contribuições que os alunos levantaram e, em seguida, questiona, conduzindo-os a analisar a oração em que resume algumas das características do deserto.

51. (A) - Não!

[Os alunos respondem em uníssono].

52. (P) - Não! E as baratas conseguem viver lá? As baratas são resistentes. Elas conseguem viver tanto nos desertos como nos polos. Alguém sabe me dizer o que são os polos?

Os alunos estão aprendendo a retirar do texto as informações principais, uma vez que o texto inclui-se no gênero informativo. Estão aprendendo a ler com autonomia. Novamente a professora sonda os conhecimentos prévios para ativá-los no ato da leitura.

53. (A) - É muito frio.

54. (A) - Muito bem! Olha a contribuição que o colega deu sobre os polos. Ele disse que os polos são lugares muitos frios.

55. (A) - É muito fria uma noite no deserto.

56. (P) - Os polos são as pontas da Terra, a Terra é um globo, ela é redonda, e tanto na parte de cima, como na parte de baixo, são os polos, que são lugares congelados, muito frios.

57. (A) - Tem polo sul e polo norte.

58. (P) - Exatamente, o colega falou que a Terra tem o polo sul e o polo norte.

A professora chama a atenção de toda a turma para participar da leitura compartilhada. O clima interacional da sala da aula favorece a intervenção e estimula a participação dos alunos.

59. (A) - Tipo o globo, né?

60. (P) - Muito bem! Tem no globo terrestre.

A professora, ao usar o pensamento interdisciplinar, poderia ter providenciado o globo terrestre para promover andaimes, fazendo a mediação entre os alunos, recuperando e ampliando os conhecimentos prévios no ato da leitura. Como foi mencionado pela aluna em (59).

61. (P) - Assim como o colega falou que a Terra tem o polo sul e o polo norte, são lugares que tem muito gelo e muita neve.
62. (P) - Então as baratas podem viver num lugar muito quente, que é o deserto, e num lugar muito frio, que são? O quê?

A professora está construindo um andaime, permitindo que os alunos respondam sua fala e assim permaneçam motivados.

63. (A) - Os polos.
64. (A) - Tem gente que mora lá.
65. (P) - Muito bem! Como o colega falou, tem gente que mora lá. Para certas pessoas que moram nos polos, elas vivem cobertas com muitas roupas para não morrerem de frio.
66. (A) - Eu sei por que elas vivem cobertas! Porque lá no deserto tem muito frio.
67. (P) - Muito bem! Vamos continuar a leitura do nosso texto.

De (60) a (67) a professora usa a ação responsiva ratificadora

68. (A) - Porque à noite, claro, faz muito frio!
69. (P) - Vamos voltar para o início do texto. Agora, vamos continuar a leitura.
70. (P) - Vamos voltar ao início do texto para compreendermos melhor.

A professora está permitindo que os alunos apliquem estratégias de leitura ao realizar o movimento ocular de ir e vir. Assim, eles aprenderam utilizá-las com autonomia, ampliando o grau da compreensão leitora e a competência leitora.

71. (A) - Bora!

A professora deveria intervir na fala do aluno, promovendo uma ação responsiva ratificadora para em seguida retificá-la. Assim ela estaria contribuindo para

melhorar a competência comunicativa dos alunos.

[Os alunos fazem a leitura coletiva do texto, em uníssono].

72. (P) - "As baratas conseguem ficar até trinta dias sem comer". É muito tempo, não é mesmo?
73. (A) - Eu consigo ficar dois dias sem comer.
74. (A) - Eu encaro, eu quero ficar magro.
75. (P) - Trinta dias sem comer! Será que podemos ficar trinta dias sem comer?
76. (A) - Não!

[Os alunos respondem em uníssono].

79. (A) - Eu consigo só dez dias.
80. (A) - Eu não consigo não.
81. (P) - Pois é! Nós, seres humanos, não conseguimos ficar trinta dias sem comer, mas as baratas conseguem ficar trinta dias sem comer.

A professora utiliza a inferência ao fazer uma comparação entre a realidade das baratas apresentada no texto e a realidade do ser humano.

[Falas tumultuadas sobre o assunto, por isso, não foi possível identificá-las].

A professora faz pausa e aguarda para retomar o turno, assim ela mantém o clima disciplinar para a progressão da aula.

82. (P) - Pode falar!
83. (A) - O que as baratas comem?
84. (P) - Ah! O colega ali está perguntando o que as baratas comem?

A professora destaca para a turma a fala de um dos alunos. Essa ação responsiva demonstra valorização por parte da professora das contribuições feitas pelos alunos.

85. (A) - Plantas!

86. (P) - Vamos continuar a leitura do texto para ver se o texto vai dar essa resposta. Continuando o texto, vamos ver se vai falar o que as baratas comem ou não. Vamos continuar.

Os alunos devem verificar se suas hipóteses serão confirmadas ou refutadas, assim a professora não os responde se estão certos ou errados nas predições que fazem, eles mesmos deverão descobrir isso por meio da leitura do texto.

[A turma faz a leitura do texto em voz alta].

87. (P) - Podem ler mais alto.

88. (P) - Vamos parar um pouquinho. Aqui está falando que férias é um período muito bom! Vocês acham que é um período bom?

A professora incentiva os alunos a dar prosseguimento na aula. Faz perguntas favorecendo a intervenção e a participação coletiva.

89. (As) - Sim!

[Os alunos respondem em uníssono].

90. (P) - Ah! As férias são boas.

91. (A) - São!

92. (P) - Porque temos tempo para descansar, tempo de pegar sol, tempo para viajar, para ir pra a praia. Muito bem! Nas férias temos tempo para fazer as coisas que gostamos e para descansar. Só que o autor do texto esta falando que as férias são boas, por isso é que o período das férias, do calor, não é bom, por um motivo? Qual o motivo que ele falou?

93. (A) - Pelas baratas!

94. (P) - As baratas. Vamos descobrir porque ele está falando que esse período não é bom por causa das baratas?

A professora retoma a leitura do texto, o que caracteriza uma estratégia de

contextualização da leitura. O movimento dos *olhos de ir e vir* sobre o texto facilita o inferenciamento e a confirmação das hipóteses. Assim, ela levanta questionamentos com os alunos e retoma o texto para ajudá-los na compreensão leitora.

95. (P) - O que será que acontece nesse período de calor?

[De (96) a (99) vários comentários].

100. (A) - *Existem milhões de baratas!*

101. (P) - *Isso! Vamos continuar a leitura.*

102. (P) - *Vamos falar mais alto?*

103. (A) - *No período de calor as baratas vão para a nossa casa.*

104. (P) - *A colega disse que nesse período de calor as baratas vão para a nossa casa.*

A professora destaca para a turma a fala de um dos alunos que provavelmente não foi ouvida por todos. Trata-se de uma ação responsiva. Na SI isso demonstra valorização por parte da professora das contribuições feitas pelos alunos, além de incentivá-los a novas intervenções.

105. (A) - *E para as piscinas.*

106. (P) - *Isso! Vamos continuar a leitura. Eu vou esperar todo mundo virar para frente para continuar a leitura. Todo juntos! Vamos voltar para leitura. Vamos voltar ao início desse parágrafo.*

A professora retoma a leitura do texto, do início do parágrafo, o que caracteriza uma estratégia de contextualização da leitura. O movimento dos olhos de ir e vir no texto facilita o inferenciamento e a confirmação das hipóteses, além de ajudá-los na construção da compreensão leitora.

107. (P) - *Vamos fazer a leitura do texto?*

108. (P) - *Assim como nós! Quem?*

109. (As) - *A gente!*

[Os alunos respondem em uníssono].

110. (P) - *Nós, seres humanos, não é?*

111. (P) - *Então vamos lá!*

112. (P) - *Assim como nós? Elas quem?*

113. (As) - *As baratas!*

[Os alunos respondem em uníssono].

A professora novamente interrompe a leitura do texto para destacar um item importante do texto, a cadeia anafórica, já que nas orações do texto aparecem expressões como “Assim como nós” e “Elas”. A professora questiona do que se trata para que eles retornem ao texto para contextualizar essa oração com o restante do texto.

114. (P) - *Muito bem!*

115. (A) - *As baratas!*

[Continuação da leitura coletiva].

116. (P) - *Muito bem! Vamos parar só um pouquinho! O que o autor está falando nesse trecho do texto, nesse parágrafo? Ele está falando que as férias são um período de calor muito bom para descansar, aproveitar o sol, aproveitar o verão. Só que tem um problema nesse período do ano que são as baratas. Por que um problema?*

A professora interrompe a leitura nessa frase para fazer um questionamento. Ela pergunta sobre algumas informações que complementam a compreensão do texto, levando os alunos a dialogarem com o ele, formularem hipóteses e retirarem as informações de que necessitam.

117. (A) - *Porque elas saem e vai para nossa casa e vai virar bagunça com a mãe da gente.*

118. (P) - *Exatamente, porque neste período de calor, assim como nós, as baratas ficam mais agitadas. Nós não ficamos mais agitados no calor? Então, assim como nós os seres humanos, as baratas nesse período de verão também ficam mais agitadas.*

São os processos bioquímicos das baratas onde o organismo da barata, assim como o nosso, fica mais acelerado com o calor. Esse é o problema do verão, do calor! Nesse período as baratas vão para aonde, que no texto está falando?

A professora faz uma pequena sistematização das informações principais do parágrafo lido e em seguida um questionamento conduzindo-os a analisar a oração em que resume algumas das características da barata no período do calor.

119. (As) - *Pras casas!*

[Os alunos respondem em uníssono]

120. (P) - *Para nossas casas! Então encontramos mais baratas em que período?*

121. (A) - *No verão!*

[Os alunos respondem em uníssono].

122. (P) - *Exatamente no período de calor. Você que levantou o dedo, pode falar!*

123. (A) - *Nas férias aparecem mais baratas em casa para matar.*

124. (P) *Muito bem! Nas férias aparecem mais baratas em casa para ele ter que matar. Evitar doenças!*

A professora incentiva os alunos a dar prosseguimento na aula. Faz perguntas favorecendo a intervenção e a participação coletiva.

125. (A) - *Tia, já entrou um rato dentro da minha casa.*

126. (P) - *Depois vamos falar dos ratos também, OK! Vamos voltar ao início do texto para termos a compreensão desses dois parágrafos.*

127. (A) - *Vamos!*

[Os alunos respondem em uníssono].

128. (P) - *Vamos voltar à leitura, então vamos todos juntos!*

A professora retoma o texto do início do parágrafo, o que caracteriza uma estratégia de contextualização da leitura. O movimento dos olhos de ir e vir facilita o inferenciamento e a confirmação das hipóteses, ajudando-os na construção da compreensão leitora.

129. (A) - *Vamos fazer a leitura do texto!*
 130. (P) - *Qual é a época do ano em destaque no texto?*
 131. (A) - *Verão!*
 132. (P) - *Ah! No verão.*
 133. (P) - *Muito bem!*
 134. (P) - *Que visitante indesejada é essa?*

A professora novamente interrompe a leitura do texto para destacar um item importante, uma cadeia anafórica: na oração do texto aparecem os trechos “A visitante indesejada” e “Nessa época do ano”. Questiona do que se trata, para que eles retornem ao texto para contextualizar essa oração com o restante do texto.

135. (A) - *Eu sei! A que não desejo ver.*
 136. (A) - *É a vaca.*
 137. (P) - *A vaca? Vamos voltar a esse parágrafo?*
 138. (A) - *Todos juntos!*
 139. (P) - *Nesse último parágrafo está falando nessa época do ano. Qual? Sabemos que é no verão, como já vimos no parágrafo anterior, onde tem mais chance de encontrar uma barata, as chances são três vezes mais do que nos outros períodos do ano.*
 140. (A) - *No verão!*
 141. (P) - *Muito bem! É nesse período do ano que as baratas se reproduzem mais e vão para nossas casas.*
 142. (P) - *Agora vamos ler todos juntos à leitura completa do texto! Todos juntos! Vamos começar do título, OK!*

A professora assume a sua autoridade, o seu papel social perante a sala convidando toda a turma para participar da leitura compartilhada. Assim, ela mantém o clima interacional da sala da aula, favorece a intervenção e estimula a

participação dos alunos. A leitura completa do texto proporciona a contextualização de cada tópico discutido, ligando uma informação à outra, oferecendo uma visão geral do texto, reforçando os esquemas cerebrais construídos.

143. (P) - *Vamos começar do título OK!*

144. (P) - *O que podemos entender do texto que acabamos de ler?*

A professora propõe aqui que os alunos sintetizem oralmente a compreensão geral do texto trabalhado. É uma importante estratégia de leitura: sistematizar a compreensão obtida na leitura realizada.

145. (A) - *Que as baratas vão para nossas casas três vezes mais que nós pedimos pra essas visitas não entrar em nossas casas.*

146. (P) - *Muito bem! Ele falou o quê? Que temos como evitar que as baratas venham as nossas casas, não é?*

A professora utiliza inferência ao fazer uma colocação que não está explícita no texto, mas que pode ser subtendida, assim ela traz esse questionamento para ser refletido com a turma: como se pode evitar a visita indesejada das baratas?

147. (A) - *Quando a barata chega a nossa casa, temos que comprar um remédio, porque senão, não vamos poder fazer nada nas férias.*

148. (P) - *Ah! Ele está falando que tem um meio de evitar a barata na nossa casa que é colocando um remédio para elas, que é veneno, que chamamos de inseticida para evitar que as baratas venham até as nossas residências.*

A professora destaca para a turma a fala de um dos alunos que provavelmente não foi ouvida por todos. Trata-se de uma ação responsiva. Na SI isso demonstra valorização por parte do professor das contribuições feitas pelos alunos, além de incentivá-los a novas intervenções.

149. (A) - *É veneno!*

150. (P) - *Isso! A barata chega até o veneno e morre.*

151. (P) - *Quem já matou uma barata?*

152. (A) - *Eu mato a barata!*

153. (A) - *Eu já matei barata também!*

154. (A) - *Também tem o formigão!*

155. (P) - *Ah! O quê?*

156. (A) - *Também tem o escorpião!*

157. (P) - *Vamos voltar aqui ao nosso texto para fazermos a compreensão do que estamos falando aqui. Nesse primeiro parágrafo, o que está falando o texto?*

A professora procura reestabelecer nesse momento um ambiente favorável à aprendizagem e um clima disciplinar para uma boa interação dos alunos.

158. (A) - *Das baratas!*

159. (P) - *As baratas são muito antigas! Elas vivem há mais de duzentos milhões de anos na terra e é muito tempo! Elas sobrevivem tanto no deserto como nos polos, como autor falou. O deserto é um lugar quente e o polo é um lugar frio. Podemos concluir que a barata é muito resistente. Ela pode viver tanto num lugar muito quente quanto num lugar muito frio. As baratas podem ficar até trinta dias sem comer. Nós, seres humanos, conseguimos ficar trinta dias sem comer?*

160. (A) - *Não, senão morre!*

A professora faz uma sistematização das informações principais do texto lido e em seguida um questionamento, conduzindo-os a analisar a oração em que algumas das características da barata são comparadas às características humanas.

161. (P) - *Se ficarmos trinta dias sem comer, nós morremos. Só que a barata consegue ficar trinta dias sem comer. A nossa colega aqui do canto, tinha perguntado do que as baratas se alimentam e não conseguimos achar essa resposta aqui no texto. Mas o texto dá uma ideia quando ele fala que as baratas vêm para as nossas casas. Sabe o que elas fazem nas nossas casas? Elas fazem o quê?*

A professora retomou uma pergunta que foi feita por uma aluna no início da aula e que a leitura não respondeu (83 a 86).

162. (A) - *Comer!*

163. (A) - *Comer!*

164. (P) - *Muito bem! Elas procuraram alimentos nas nossas casas.*

165. (P) - *De que elas se alimentam?*

166. (A) - *De banana, comida!*

167. (P) - *Muito bem! A colega falou que a barata se alimenta da nossa comida. É verdade! Se nós deixarmos a nossa comida destampada... Tem que colocar uma tampa na panela. Se deixar um pacote de bolacha aberto ou qualquer coisa da nossa comida ficar acessível para as baratas, elas comem também. Elas comem a mesma comida que nós comemos.*

A professora faz, nesse momento, uma explicação que não só vai além do que está explícito no texto, mas que tem um caráter atitudinal, em relação à higiene e saúde, alertando a turma no cuidado com o armazenamento de alimentos por parte dos alunos.

168. (A) - *Os ratos também.*

169. (P) - *Também!*

170. (P) - *Quem levantou o dedo aqui?*

171. (A) - *Eu!*

172. (A) - *Quando elas ficam trinta dias sem comer, quantas horas dão? Não conseguimos calcular quantas horas, mas são muitas horas!*

A leitura desencadeia uma atividade interdisciplinar com o ensino da matemática. A professora não faz o cálculo para responder a pergunta, por ser de difícil resolução por parte dos alunos. Não contempla o grau de escolaridade em questão.

173. (A) - *Já que elas ficam no frio, como elas se cobrem?*

174. (P) - *Elas não cobrem. Elas são resistentes ao frio.*

175. (P) - *Quando a barata vive no polo, que é um lugar muito frio, como ela consegue se cobrir? Ela não cobre. Ela consegue resistir ao frio, pois o corpo dela é preparado para resistir ao frio da mesma forma que é preparado para resistir ao calor muito forte.*

De (162) a (175), a professora acolhe as participações dos alunos, responde às dúvidas de alguns, ratificando ou retificando as intervenções que foram feitas e chamando mais alunos a exporem suas ideias. A postura responsiva desencadeia um movimento dinâmico em sala de aula, favorável à intervenção tanto individual como coletiva. Para a SI é importante essa atitude para manter a progressão da aula com sucesso.

176. (P) - *Alguém quer participar?*

177. (P) - *Pode falar!*

178. (A) - *Não quero não!*

179. (P) - *Vamos continuar aqui no nosso texto, nesse parágrafo aqui. O que o autor está falando? Que nas férias é um período de que?*

180. (A) - *É um período de sol e calor do verão e as baratas vêm pra nossas casas.*

181. (P) - *Muito bem! Ele falou também que, quando deixamos comida destampada, só um minutinho, quando não guardamos corretamente, a barata vem e come o nosso alimento.*

O aluno demonstra aqui que compreendeu a importância de se conservar os alimentos bem armazenados para evitar o aparecimento de baratas num determinado ambiente. Isso caracteriza uma avaliação da compreensão leitora, o aluno está construindo significado, inferenciando. O diálogo (182) a (186) permite retomar as informações do texto e a professora trabalha chamando atenção para a estrutura do texto e promovendo andaimes para a efetivação da aprendizagem.

182. (A) - *Quando meu irmão não está em casa, pra vim de noite, minha mãe tira a comida e coloca dentro do forno.*

183. (P) - *Isso! Ela deixa guardadinha a comida pra barata não ter acesso à comida até seu irmão chegar. Muito bem!*

184. (P) - *Nessa época do ano, nesse último parágrafo, o autor fala assim: "nessa época do ano". Qual é a época do ano? Qual é o período do verão? Período de calor, a chance de dar de cara com uma barata são três vezes maiores. Por quê?*

185. (A) - *Porque quanto mais elas vão reproduzindo, mais baratas vem.*

186. (P) - *Muito bem! Porque nesse período de calor as baratas reproduzem mais rapidamente. É muito mais fácil encontrar uma barata nesse período do verão.*

Neste momento, a professora e os alunos fazem sistematizações das informações principais do texto, como eles compreenderam essas informações. O evento demonstra sucesso.

187. (P) - *Nesse período de calor as baratas reproduzem mais rapidamente.*

188. (P) - *Muito bem! Agora todos vão participar voltando e realizando novamente a leitura do texto para concluir OK!*

189. (As) - *Tá!*

[Os alunos respondem em uníssono].

Em (189), a (P) poderia (não necessariamente) ter retificado a fala dos alunos, monitorando. Isto é, substituir a forma verbal “tá” pela forma verbal “está”, que é a variante mais adequada para uma interação formal e para a escrita. Assim, ela estaria contribuindo para melhorar a competência comunicativa dos alunos. Ela é agente de letramento. O que significa que empregar (tá) tenha sido inadequado.

190. (P) - *Só que agora eu vou esperar a participação de todo mundo! Ninguém olhando pro lado, conversando, não vão entender o texto sobre as baratas. OK!*

191. (P) - *OK!*

A professora chama a atenção de toda a turma para participar da leitura compartilhada. O clima interacional da sala da aula é fundamental para a aprendizagem e favorece a intervenção, estimulando a participação dos alunos. A leitura completa do texto proporciona a contextualização de cada tópico discutido, ligando uma informação à outra, oferecendo a visão geral do texto, reforçando os esquemas cerebrais construídos.

192. (P) - *Ah! Antes de voltar e fazer a leitura do texto, eu queria perguntar pra vocês! Alguém sabe como podemos evitar as baratas? O colega já falou que podemos usar inseticida. Alguém mais tem alguma ideia?*

A professora faz um questionamento, ela pergunta sobre algumas informações que complementam a compreensão do texto, levando os alunos a dialogarem com o texto, formularem hipóteses e retirarem as informações de que necessitam.

193. (A) - *Colocar na comida delas. Colocar o veneno quando elas comer, pufe! Cai no chão e morre.*

194. (A) - *Pego um chinelo e venho bater no chão para matar a barata.*

195. (P) - *Matar a barata!*

196. (A) - *Então guardar a comida pra barata não comer.*

197. (P) - *Ah! Olha só, alguém aqui quer falar?*

198. (P) - *Nosso colega, falou uma coisa muito interessante! Ele disse que podemos evitar as baratas em nossas casas, guardando muito bem as comidas. O que as baratas querem fazer nas nossas casas?*

199. (A) - *Comer a nossa comida?*

200. (P) - *Muito bem! Elas procuram comida.*

201. (A) - *E as plantas!*

202. (P) - *Se deixar a comida bem guardadinha, se deixar a casa bem limpa. O que acontece?*

A professora responde as dúvidas de alguns alunos, ratificando ou retificando as intervenções que foram feitas e chamando mais alunos a exporem suas ideias. A postura responsiva da professora desencadeia um movimento dinâmico em sala de aula favorável à intervenção tanto individual como coletiva.

203. (A) - *Ela vai embora!*

204. (P) - *Isso mesmo! Ela vai embora e não vem pra nossa casa. O que está falando o título do texto? Que as baratas são feias, sujas e imbatíveis. Se as baratas são sujas, elas gostam de sujeira, então devemos deixar nossa casa bem limpa e a comida bem guardada, assim a barata vai vir até a nossa casa?*

A professora sempre reporta ao título de texto, relendo-o e apontando-o no cartaz, fazendo a mediação eficaz para os alunos construírem estratégias cognitivas de leitura. Trata-se de inseri-los em práticas de letramento. Os alunos compreenderam que não se trata de um assunto solto, descontextualizado, mas do estudo de um texto.

205. (A) - *Não!*

206. (A) - *Ela vai achar um nojo!*

207. (P) - *Muito bem!*

208. (P) - *Pode falar!*

209. (A) - *Será que é verdade que uma barata pode ficar até cerca de dez dias sem a cabeça?*

210. (P) - *Ah! Isso eu não sei te falar. Eu acho que não, porque se retirar a cabeça da barata, ela morre. Como ela vai ficar só com o corpo e sem a cabeça?*

211. (A) - *É verdade isso, tá certo!*

212. (P) - *Não está não!*

213. (P) - *A barata não vai conseguir viver sem a cabeça.*

214. (P) - *Ela morre!*

215. (P) - *Então, vamos realizar a leitura novamente, com todo mundo participando, tudo bem!*

A professora procura reestabelecer nesse momento um ambiente favorável à aprendizagem e um clima disciplinar para uma boa interação dos alunos. Retoma a leitura, num movimento de ir e vir para melhor mediar a compreensão do que está sendo lido.

216. (P) - *Agora vamos ler! Nós vamos ler o texto todo, tudo bem? Precisamos compreender o texto por inteiro. Vamos lá!*

217. (P) - *Todos lendo comigo!*

218. (P) - *Todos juntos!*

219. (P) - *Vamos ler devagar, todo mundo participando, ok! Vamos começar do título do texto. Vamos parar só um pouquinho. Tem colega que não está lendo, tem colega que está falando muito rápido e que já está bem na frente, assim, não vamos compreender o texto. Vamos esperar todos os colegas para lermos juntos. Todo mundo acompanhando a leitura prestando bem atenção no que estamos lendo OK!*

220. (A) - *Sim!*

A professora chama a atenção de toda a turma para participar da leitura compartilhada. O clima interacional da sala de aula favorece a intervenção e sem ele não há concentração na leitura. Os alunos precisam aprender a concentrar a atenção para usar as estratégias de leitura e construir o significado. Sem concentração para dialogar com o autor, e não para decorar o texto, não pode haver leitura significativa. Este momento é fundamental. A professora, ciente que

iniciará a fase final da leitura, avaliando se houve compreensão, desempenha seu papel como autoridade, chamando todos à aula. É o momento da conclusão da aula tutorial, da avaliação dos conteúdos que eles conseguiram extrair do texto. De (215) a (223), a professora passa a finalizar a leitura e a fazer uso de uma estratégia bastante eficiente, que é retomar o texto, do início ao fim, para checar as informações e verificar se os alunos realmente estão aprendendo.

221. (P) - *Todo mundo vai ler junto e acompanhar a leitura, porque tem gente que está lá no meio do texto e tem gente que está começando. Vamos começar de novo, bem calmamente pra todo mundo conseguir acompanhar a leitura. Vamos começar pelo título!*

222. (P) - *Todos juntos! Muito bem!*

223. (P) - *Aqui em baixo tem as referências do texto e de onde ele foi retirado. Foi da Revista Galileu.*

A professora chama a atenção dos alunos para a fonte do texto. É importante que eles criem o hábito de, ao realizarem as leituras, saber quem são os autores, quem escreve, inclusive para auxiliar na compreensão da leitura do texto. Assim, a professora conclui a aula e poderia ainda ter ampliado o momento após a leitura, o que corresponde à terceira fase da leitura tutorial. Questões mais pontuais sobre as informações do texto poderiam contribuir mais para a aprendizagem e para uma avaliação mais eficaz dos objetivos da leitura: FEIAS, SUJAS E IMBATÍVEIS. A etnografia demonstrou ser eficaz para o registro, descrição e análises de uma prática bem sucedida de leitura, bem como para fazer uma autoavaliação da sua própria prática pedagógica, servindo assim à formação de professores reflexivos.

Considerações da Estagiária⁸²

"Com o estudo teórico e com os dados obtidos nos índices divulgados por órgãos que pesquisam a educação básica de nosso país, foi levantado o tema da pesquisa: Letramento e Competência Leitora. Ao iniciar a fase da pesquisa em campo, em que a dinâmica da sala de aula foi sistematicamente observada, analisada e os dados gerados foram analisados,

⁸² Transcrição literal de fragmentos do TCC - monografia da Camila Piauí, PUC Goiás, 2011/2 a 2012/1 (PIAUI, 2012).

estudados e comparados, foi possível concluir que todas as asserções postuladas foram confirmadas, como se pode conferir no Quadro 2.

“Na sala de aula observada, foi constatado que no trabalho realizado em todas as disciplinas, e principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, não era favorecido o ensino da leitura”. As atividades realizadas nesse sentido eram pautadas em leituras mecânicas, que tinham um único objetivo: a retirada de informações que respondiam as questões das chamadas atividades de interpretação de texto. Não eram desenvolvidas estratégias de leitura, não era oportunizado aos alunos nenhum tipo de exploração mais aprofundado sobre o texto lido, não eram resgatados os conhecimentos prévios do assunto a ser trabalhado, ou sequer eram formuladas sistematizações orais que conseguissem demonstrar a compreensão, a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Resumo de resultados	
Asserções Postuladas	Resultados
Quando a leitura é trabalhada de forma significativa e contextualizada, com a utilização de diversos gêneros textuais e variadas estratégias de leitura, são formados aí, leitores competentes.	Confirma
Quando diferentes atividades que envolvam leitura são trabalhadas, há um melhor desenvolvimento da competência leitora e mais compreensão dos diversos conteúdos estudados.	Confirma
Se os alunos se envolverem em atividades de leitura que lhes apresentem como significativas e prazerosas, eles serão incentivados a tornarem-se leitores competentes.	Confirma
Quando os alunos são conscientizados da importância da leitura como um instrumento de libertação, e apreendem essa leitura, eles contribuem para a construção de uma sociedade mais humana.	Confirma

Quadro 2 - Quadro de resultados das asserções postuladas pela estagiária no projeto do estágio III.

Fonte: Piauí (2012)

“Também não era oportunizada aos alunos a reflexão sobre as leituras realizadas, não havia interpretação real, com a vinculação de significado à leitura por parte dos leitores”. Não havia diálogos, discussões ou debates, o que, conseqüentemente, não auxiliava na formação de leitores competentes, que conseguem ler, interpretar, dialogar com o que foi lido, e formular hipóteses, expor ideias, argumentar, e formular novos textos.

“Outro problema que pode ser apontado envolve os materiais portadores de texto, que, no caso da sala de aula observada, se restringiam ao livro didático”. Ou seja, não eram oferecidos aos alunos diferentes gêneros textuais, o que, conseqüentemente, não auxilia na formação de leitores proficientes, capazes de ler com compreensão e interpretar qualquer gênero textual, qualquer tipo de texto.

“Assim, no trabalho de intervenção pedagógica desenvolvido, objetivou-se uma ação na contramão do que até então era realizado na turma acompanhada, chegando a causar estranhamento na turma, já que nenhum trabalho nesse sentido era realizado”. Isso fez com que houvesse ainda maior dedicação e empenho na construção dos planos de aula e na aplicação dos mesmos na turma. Com o objetivo de auxiliar na formação de leitores competentes, proficientes e autônomos, foram utilizados textos científicos, que a partir da leitura tutorial foram trabalhados com a turma no sentido de diálogo, de interação, de problematização, de compreensão, de atribuição de sentido e significado por parte dos alunos/leitores.

"As atividades de leitura buscaram incluir no contexto da aula toda a turma, além de aproximá-los, incentivá-los e respeitá-los nas participações, nas contribuições, nas exposições de suas compreensões, suas vivências e experiências, favorecendo a construção do conhecimento, e a formação de leitores competentes, ou seja, sujeitos letrados, por meio de uma Pedagogia de Leitura”.

"Deste modo, pode-se destacar como muito positiva a pesquisa realizada, pois por meio dela foi evidenciado, constatado o problema com relação ao trabalho com a leitura na referida sala de aula e principalmente a intervenção pedagógica realizada, a partir da qual foram apontados caminhos para a superação da prática pedagógica que se mostrou ineficiente na formação de leitores competentes”. A prática desenvolvida, baseada numa pedagogia de leitura, num real letramento, em diversos momentos provou ser mais eficiente, eficaz, obtendo maior sucesso na formação de leitores competentes.

"Para minha formação como professora, foi uma experiência valiosa, permitindo refletir sobre a minha prática e colocar em evidência os conhecimentos construídos ao longo do curso. Desde que ingressei no curso de Pedagogia da PUC Goiás, busquei envolver-me com grupo de estudos e projetos de pesquisa. Já havia participado de uma etnografia quando me integrei no Projeto de Letramento no Ensino Fundamental e hoje vejo como este trabalho me valeu para avançar nas análises aqui elaboradas. Sem dúvida, o estágio integrado à pesquisa e ao trabalho monográfico contribuiu de forma singular para a minha formação de professora, especialmente como agente de letramento". (PIAUI, 2012).

8.2 PLANO DE AULA DO PROTOCOLO (5) - ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O plano de aula e o protocolo⁸³ que se seguem foram construídos pela estagiária Amanda Luzia Dutra da Costa. A regência ocorreu em uma turma de 35 alunos, sendo 32 (presentes), entre oito e nove anos de idade, cursando o 1º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública de Goiânia (GO). Iniciaremos apresentando o plano de aula que resultou no Protocolo (5). Conforme já anunciado anteriormente, as análises ocorrerão ao final do capítulo, a fim de confirmar ou não a subasserção geral e as questões de pesquisa.

8.2.1 Plano de Aula do Protocolo (5)

- Dados de Identificação
 - Estagiária regente: Amanda Luzia Dutra da Costa
 - Estagiária do 7º e 8º período do curso de Pedagogia da PUC Goiás
 - Períodos: 2011/2 e 2012/1
 - Período de realização da pesquisa: agosto de 2011/2 a junho de 2012/1
 - Turma: terceira fase do primeiro ciclo do ensino fundamental
 - Tema: Fenômenos da Natureza
 - Título: Tempestade

- Objetivo Geral
 - Compreender o processo de formação das nuvens por meio da leitura tutorial do texto: - “Por que as nuvens ficam negras quando vai chover”?

- Objetivos Específicos
 - *Conceitual*
 - Conhecer o processo de formação da tempestade.
 - *Procedimental*
 - Descrever as diferenças das nuvens quando estão brancas ou negras.
 - *Atitudinal*
 - Interessar-se pelos fenômenos da natureza.

⁸³ Transcrição literal de fragmentos dos trabalhos acadêmicos, relatório de estágio e TCC da aluna Amanda Luzia Dutra da Costa, PUC Goiás, 2011/2 a 2012/1 (COSTA, 2012b).

- Conteúdos
 - Fenômenos da natureza: clima, tempo, tempestade.

- Metodologia
 - Ambiente Interacional
 - Organizar o ambiente interacional, com os alunos em semicírculo sentados na carteira.
 - Estabelecer estruturas de participação, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem.
 - Rever as regras: falar um de cada vez, se quiser falar levantar a mão, durante o momento em que a professora ou colega estiver falando, não conversar, pode levantar a mão.
 - *Preparando para a leitura*
 - Leitura tutorial do texto “Por que as nuvens ficam negras quando vai chover?” (falar do ponto de interrogação)
 - Apresentar as imagens de paisagens antes de chover, no momento da chuva e após a chuva.
 - Ao mostrar as imagens, enfatizar o céu, as nuvens, o que está acontecendo em cada situação (imagem).
 - Levantamento dos conhecimentos prévios com questões sobre a tempestade:
 - Vocês já observaram as nuvens?
 - Como fica o tempo antes de chover?
 - Como fica o tempo depois da chuva?
 - Por que será que as nuvens ficam, negras?
 - Vamos ler o texto para saber?
 - *No momento da leitura*
 - Solicitar uma leitura silenciosa para contato inicial com o texto.
 - Fazer uma sondagem a respeito do texto:
 - Qual é o título mesmo?
 - Qual é o tema do texto? (o título antecipa o tema).
 - Existe alguma palavra no texto que não conhecem?
 - Em seguida, realizar uma leitura compartilhada, explorando o texto do

ponto de vista sintático (estrutura gramatical), semântico (sentido das palavras) e pragmático (objetivo social do texto).

– Utilizar as estratégias de leitura para ajudar na compreensão do texto.

○ *Após a leitura*

– Sistematização oral e escrita:

- Para verificar a aprendizagem, fazer algumas perguntas relacionadas à ideia central do texto e perceber se as respostas condizem com o título, o tema e a ideia central do texto. A seguir, pedir para que os alunos façam uma relação do texto com as imagens.
- Perguntar se após a leitura do texto alguém conseguiu encontrar a resposta para o título: “por que as nuvens ficam negras quando vai chover”? A resposta é fundamental, pois é o objetivo conceitual da aula.
- Indagar sobre o que é tempestade.
- Avaliação total: desenhos e do texto coletivo.

• Avaliação

Por meio da leitura tutorial do texto: “Por que as nuvens ficam negras quando vai chover?” e atividades propostas após a leitura, observar: a compreensão leitora dos alunos; a apreensão dos conceitos; e a compreensão dos fenômenos tempestade, se eles reconhecem as diferentes manifestações climáticas, percebendo se os objetivos foram alcançados.

• Fonte

PROVINHA BRASIL (TESTE 2) SEGUNDO SEMESTRE DE 2010.

8.2.2 Protocolo (5) - Estágio Supervisionado

O protocolo a seguir compõe capítulos de dois trabalhos de final de curso da referida aluna: o TCC - monografia, intitulada *Compreensão Leitora e Formação de Professores*, e o capítulo da análise dos dados do Relatório Final do Estágio⁸⁴.

⁸⁴ RESULTADOS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA - trata-se da transcrição literal de fragmentos do trabalho acadêmico da aluna Amanda Luzia Dutra da Costa, PUC Goiás, 2011/2 a 2012/1.

A aluna inicia a construção do protocolo fazendo as seguintes considerações:

A professora realizou uma leitura compartilhada do texto informativo, fazendo o uso das estratégias e realizando, sempre que necessário, intervenções levando o aluno a pensar sobre o que está lendo, construindo assim um conhecimento mais amplo sobre o assunto. Dentro da aula de leitura tutorial, é importante que a professora leve o aluno a conhecer as estratégias de leitura e utilizá-las, para que este possa comunicar-se com o autor e com o texto, de forma a retirar dele as informações necessárias para que haja a compreensão leitora e assim a construção do conhecimento. É o que será analisado no protocolo que se segue. (COSTA, 2012b)

Início da aula

[O texto escolhido para a aula foi retirado da Prova Brasil de 2010: POR QUE AS NUVENS FICAM NEGRAS QUANDO VAI CHOVER? A professora afixa o texto no quadro para facilitar a leitura (Figura 8)].

POR QUE AS NUVENS FICAM NEGRAS QUANDO VAI CHOVER?

Muitas vezes, quando uma tempestade está se armando, o dia escurece até quase ficar de noite. As nuvens negras que se vê no céu chamam a atenção. A razão disso é simples: nuvens de chuva são mais espessas do que nuvens normais. Isso porque estão entupidas de água. Quando elas são branquinhas, quer dizer que em vez das gotinhas de água as nuvens estão repletas de vapor de água.

Provinha Brasil (Teste 2) Segundo Semestre de 2010

Figura 8 - Texto utilizado na aula do Protocolo (5)

Fonte: elaborado pela autora

[A professora organiza o ambiente da sala de aula e coloca as carteiras em semicírculo para facilitar o contato com os alunos e possibilitar o aprendizado, de forma que todos participem olhando no rosto de cada um - o aluno que está com a fala é visto pelos demais. Assim que os alunos entram na sala e se acomodam em seus lugares, a professora começa a aula. Primeiro ela se apresenta, em seguida começa a expor os combinados para que o momento da aula seja agradável e propício para o aprendizado. A professora fala dos combinados, como levantar o dedo quando quiser fazer algum comentário sobre a aula, e diz que ela só consegue escutar um aluno de cada vez, e que este deverá ser o que estiver com a mão levantada. Fala sobre a aula, que será uma aula diferente, será uma aula somente de leitura, não haverá escrita, não serão necessários os cadernos, não haverá cópia].

A professora organiza a sala de aula e recupera as regras de participação já conhecidas pelos alunos. Sustentada pela SI, define os papéis sociais e assim os alunos poderão sentir-se mais seguros para participarem da aula. Ela deixa as regras claras para o desenvolvimento eficiente de uma aula de leitura, na qual se fará necessário o diálogo entre o autor do texto, os colegas e a professora. Não será necessário o uso de caderno e lápis, pois não haverá cópia nem registro algum por parte dos alunos. Isso evitará que se dispersem. Deixa claro que, para a leitura, é necessário um ambiente tranquilo para que todos possam compreender o verdadeiro sentido do texto. Neste momento, ela volta-se para o quadro-giz afixando o texto abaixo, ampliado em um cartaz modelo banner. Com isto, ela foca no seu objetivo: desenvolver a compreensão leitora dos alunos e a competência comunicativa por meio da leitura tutorial.

[Começa o momento da leitura com a identificação do título do texto].

1. (P) - *Vamos ler o título: "Por que as nuvens ficam negras quando vai chover?"*.

[A professora fala sobre o título. Comenta sobre o sinal de interrogação e pergunta quem sabe para que ele sirva. Ela mesma responde que é uma pergunta e que os alunos vão respondê-la com a leitura do texto informativo. Um aluno tenta responder].

2. (A) - *Já sei!*

[A professora pede que o aluno deixe pra falar quando estiver na hora, pois antes ela queria entender como é que as nuvens se formam].

A professora (principiante) promove uma ação responsiva negativa, pois poderia ter permitido que o aluno se manifestasse. Ela fez uma pergunta. Se permitisse a fala do aluno, estaria sendo coerente em relação a sua proposta de leitura. Seria um bom momento para o aluno expor os conhecimentos prévios e o que sabe sobre o sinal de interrogação. A oportunidade perdida ocorre em função da falta de experiência da professora em assimilar o contexto do ensino, da sua ansiedade, o que é característica do processo de formação inicial.

[Para este momento, a professora havia levado duas figuras com imagens de nuvens]

3. (P) - *Quem saberia dizer sobre a primeira imagem⁸⁵?*
4. (A) - *Que vai chover!*
5. (P) - *Por que você acha que vai chover?*
6. (A) - *Por que está tudo escuro e as nuvens estão negras!*
7. (P) - *Por que as nuvens estão negras!*
8. (P) - *Alguém mais gostaria de falar a respeito da figura?*
9. (A) - *Quando as nuvens estão negras elas nos avisam que vai chover.*

A professora repete o que a aluna havia falado, realizando assim uma ação responsiva sobre sua participação e fazendo com que o ambiente da sala se torne favorável ao aprendizado.

10. (P) - *Alguém mais tem algo para falar?*
11. (A) - *As nuvens estão cheias de água, e por isso cai à água!*
12. (A) - *Quando elas estão negras, é porque elas estão carregadas e que vai chover!*

Nesse momento, a professora realiza novamente uma ação responsiva.

[A professora pede para que os alunos olhem a segunda imagem⁸⁶ e falem sobre o que estão vendo].

13. (A) - *Parou de chover, não vai chover mais!*
14. (P) - *Como podemos saber que não vai chover mais?*
15. (A) - *Por que tem um arco-íris e elas estão brancas!*

[A professora pede a participação dos alunos que ainda não haviam participado]

⁸⁵ A primeira imagem mostrava um dia nublado, com nuvens bastante escuras.

⁸⁶ A segunda imagem era de um dia após a chuva, o céu já estava clareando. Dava para perceber que as nuvens estavam mais leves e que, provavelmente, não iria chover novamente.

Ao dar a oportunidade para os alunos falarem, a professora deixa claro para a turma que os turnos de fala deverão ser obedecidos, e que aquele era o momento oportuno para uma participação.

[A professora continua a aula].

16. (P) - *Muito bem! Qual é a diferença das imagens?*
 17. (A) - *As nuvens de chuva são maiores do que nuvens normais!*
 18. (P) - *Como fica o tempo antes da chuva?*
 19. (A) - *Nublado!*
 20. (A) - *Branco!*
 21. (P) - *O tempo fica branco?*
 22. (A) - *Não, fica nublado!*
 23. (A) - *As nuvens ficam pretas!*

[O dia da aula estava propício para o estudo sobre a tempestade, pois estava nublado e com previsão de chuva. Nesse momento, a professora fala que no caminho para a escola percebeu que o céu estava diferente, então ela pergunta aos alunos como ele estava].

24. (A) - *Branquinho!*
 25. (P) - *Branquinho?*
 26. (A) - *Estava preto, escuro.*
 27. (P) - *Como que está a nuvem hoje?*
 28. (As) - *Branquinha!*

[Ainda insistem em dizer que as nuvens estavam branquinhas].

29. (P) - *As nuvens não estão brancas, mas também não está chovendo.*
 30. (A) - *Algumas vezes o céu está com nuvens claras, mas que mesmo assim pode chover um pouco, e que com o tempo as nuvens vão escurecendo.*

O aluno demonstrou compreender sobre o assunto tratado realizando uma predição sobre a aula.

31. (P) - *Quando vai chover e as nuvens ficam carregadas e o céu não fica claro! Não é assim?*
32. (A) - *É porque a nuvem vai ficando cheia de água, e por isso ela fica escura.*
33. (P) - *Como fica o céu depois da chuva?*
34. (A) - *As nuvens ficam quase brancas, porque diz que vai chover de novo, então fica meio nublado.*
35. (P) - *Todos juntos! Como fica o céu depois da chuva?*
36. (A) - *Já parou de chover, mas em algum lugar ainda pode chover mais, pois ainda tem nuvens carregadas.*
37. (P) - *Agora, vamos fazer uma leitura silenciosa, somente com os olhos, não precisa falar em voz alta, OK?*

[A professora chama os alunos para juntos fazerem uma leitura silenciosa do texto e explica que é uma leitura que se faz com os olhos, e não precisa falar em voz alta. Neste momento, a professora também realiza a leitura com os alunos, para que percebam que ela também está realizando a leitura e não se dispersem. Como a professora realiza a leitura com os alunos, sabe o tempo necessário para a sua realização, mas sempre respeitando o tempo do aluno].

A professora, após a leitura silenciosa, diz que irão ler juntos. Neste momento, será realizada a leitura tutorial e no seu decorrer serão feitas as intervenções necessárias para que o aluno compreenda o texto e possa retirar dele o seu aprendizado.

[Antes de começar a leitura, os alunos começam a conversar e a professora chama todos para prestarem atenção. Estão ansiosos. Começam a leitura todos juntos com a professora e iniciam pelo título].

38. (P) - *Vamos ler o título e a primeira frase? Agora me respondam: por que o dia escurece até quase noite?*
39. (A) - *É que quando elas ficam entupidas é porque vai chover, e as nuvens que estão carregadas são maiores do que as normais.*

[A professora então chama os alunos para ler a frase novamente. Eles repetem

a frase para ver se agora conseguem compreender o que ela está querendo dizer. Após a leitura, a professora pergunta se na frase podemos encontrar por que o dia escurece até quase ficar de noite].

40. (A) - *Não tem como saber!*

41. (A) - *Quando está se armando uma tempestade, o dia escurece até quase ficar noite, mas assim que passa a tempestade, o dia volta a ficar claro e pode ser percebido que não estava de noite.*

[A professora então diz que o aluno conseguiu encontrar a resposta, e dá oportunidade para que os outros alunos também falem].

O aluno compreende o sentido da frase, realizando o que chamamos de andaime. Estabelece-se um ambiente positivo entre os membros que compõem uma sala de aula, todos escutam e se ratificam mutuamente.

42. (A) - *É porque chove muito, por isso o dia escurece.*

43. (P) - *Muito bem! Alguém mais tem algo a dizer?*

A professora a todo o momento libera o turno de fala, para que os alunos possam expor a sua compreensão e, a partir da participação deles, os demais consigam construir um significado para o texto analisado.

44. (A) - *É porque está de dia, e então começa a chover, e o céu escurece.*

[A professora pergunta se todos conseguiram entender a afirmação. Completa, dizendo que o dia escurece até quase ficar noite por causa da tempestade que está se armando. Recorre à primeira figura para explicar aos alunos, mas nesse momento começa uma movimentação e os alunos começam a conversar todos juntos. A professora para a aula e diz que só irá continuar a aula assim que todos fizerem silêncio. Assim que os alunos fazem silêncio, a professora continua a explicação. Os alunos se sentem motivados com a aula, o que justifica o momento de conversa entre eles. A professora volta ao texto e diz que o dia escurece porque está armando uma tempestade. Nesse momento,

começam a leitura compartilhada da segunda parte do texto. As nuvens negras que se veem no céu chamam a atenção. A professora diz que a razão disso é simples: nuvens de chuva são mais espessas do que nuvens normais. A professora retoma o texto e faz mais uma leitura].

Durante a leitura, a professora faz o uso das diversas estratégias e leva os alunos a caminharem pelo texto, de forma que a frase anterior poderá trazer um significado à frase que está sendo analisada.

45. (P) - *Quem sabe o que quer dizer essa frase? "Quando elas são branquinhas, quer dizer que em vez das gotinhas de água as nuvens estão repletas de vapor de água."*

[A professora então repete a frase anterior e a pergunta para ver se conseguem compreender o que o texto está querendo passar aos leitores. Com a retomada da frase, os alunos conseguem compreender qual é o verdadeiro sentido da palavra no texto e a que o pronome "elas" se refere].

A professora emprega estratégias de leitura ajudando os alunos a encontrarem respostas no próprio texto.

46. (As) - *As nuvens!*

47. (P) - *Que nuvens?*

48. (As) - *As mais espessas!*

[A professora então lembra que "elas" eram as nuvens, antes espessas e que agora são nuvens branquinhas, e volta às frases anteriores, retomando a leitura].

49. (A) - *Dá para ver quando vai chover, porque o céu fica escuro.*

50. (P) - *A razão disso é das nuvens negras que se vê no céu.*

51. (P) - *Que nuvens são essas?*

52. (A) - *São as nuvens negras.*

A professora deixa claro aos alunos o lugar em que estavam lendo o texto,

mostrando que iriam caminhando a leitura por frases, de forma que todos pudessem compreender cada frase e que, quando chegassem ao fim, todos conseguissem entender o verdadeiro sentido do texto.

A professora fornece uma ação responsiva sobre a intervenção do aluno, retomando a ordem cronológica do texto. Essa postura faz com que o ambiente seja favorável à aprendizagem: por meio da intervenção, todos os alunos podem construir significados sobre o tema proposto.

[A professora dá continuidade na sequência da frase e pergunta se eles sabem dizer o que quer dizer a expressão que está no texto: "espessas". E lembra que antes todos haviam comentado sobre as nuvens espessas e que havia chegado a hora de eles falarem sobre ela].

53. (A) - *Nuvem carregada, cheia de água, entupida.*

54. (A) - *As nuvens de chuva ficam mais pesadas do que as normais.*

55. (P) - *Muito bem! As nuvens de chuva ficam mais pesadas do que as normais.*

[Então, afirma o que o aluno disse sobre as nuvens espessas, e continua dizendo que a razão do céu e da nuvem negra chamarem a nossa atenção é porque essas nuvens ficam mais pesadas, carregadas. Através dessas nuvens podemos dizer que vai chover]

[A professora continua a leitura juntamente com os alunos, lendo a última frase do texto. A professora chama a atenção dos alunos para a última frase. Ela lê novamente a última frase e pergunta o que o autor quer dizer].

56. (A) - *Isso é porque elas estão entupidas, quando elas estão negras quer dizer que estão entupidas.*

A professora dá oportunidade para que os alunos participem da aula, porém alguns têm muita vergonha, e outros não conseguem acompanhar o ritmo da turma, pois ainda não sabem ler fluentemente. A professora continua com o levantamento de hipóteses a respeito da palavra "isso" no texto. Ela pergunta se podem relacionar esse parágrafo com o último que

havam lido. Quando a professora oferece aos alunos o turno de fala, deixa clara a participação de todos, sem medo de errar, pois juntos vão compreender o que o autor quer dizer com o texto.

57. (P) - *As mesmas nuvens espessas são também as mesmas nuvens entupidas.*

58. (P) - *Concordam?*

59. (A) - *Sim!*

[Alguns alunos que não estavam participando da aula também disseram que concordavam então a professora perguntou: "você concorda com o quê?"].

60. (A) - *Concorda com o que o colega respondeu.*

61. (P) - *Mas o que ele falou que você concorda?*

[A aluna fica tímida e não responde].

[Alguns alunos voltam a conversar. A professora pede para voltarem ao texto sem barulho, pois não iriam conseguir entender o texto. Todos voltam a prestar atenção e ela então volta ao texto, a fim de saber se compreenderam a respeito do que a palavra "ISSO" no texto queria dizer].

Os alunos conseguem, com a ajuda do texto, perceber que a palavra "ISSO" se refere às nuvens, que estão entupidas de água, construindo então um significado para o texto. Nesse processo, um aluno coopera para o aprendizado do outro que ainda não conseguiu compreender. É o que chamamos de andaimes.

[Dando continuidade à leitura do parágrafo, os alunos começam a ler de forma desorganizada e a professora pede para que todos leiam juntos].

Ao pedir para que os alunos façam a leitura juntos, a professora está querendo deixar claro que o ambiente deve ser favorável ao aprendizado e que no meio de conversas não conseguem aprender, pois não há concentração.

62. (A) - *Cheias de vapor.*

[Todos começam a falar juntos. A professora diz que vai escutar um de cada vez. Nesse momento, ela propõe ouvir cada um para dar a oportunidade aos que ainda não falaram e avaliar o aprendizado de todos a respeito do texto estudado].

A professora passa a fala para os alunos, de forma que compreendam que, enquanto alguém estiver falando, devem prestar atenção. É nesse momento que todos participam da aquisição do conhecimento.

63. (A) - *Quando a nuvem tá negra, ela tá carregada de chuva, e quando ela tá branca é porque não vai cair chuva.*

[Após a leitura pausada, com momentos em que se fez necessário ir e vir no texto, os alunos conseguem compreender o que o texto queria que nós, como leitores, compreendêssemos].

64. (P) - *Muito bem! Quando as nuvens ficam negras, elas estão carregadas.*

65. (A) - *Antes de a nuvem ficar pesada, o vapor sobe, e depois elas ficam carregadas, é por isso que chove.*

66. (P) - *Mais alguém gostaria de falar?*

67. (A) - *Quando as nuvens ficam cheias, é porque vai chover.*

[A professora, então, pergunta aos alunos que ainda não falaram se alguém gostaria de falar sobre o que entendeu]

Ocorreu a ação responsiva de incentivo aos alunos. Acredita-se que, com a participação de todos que compõem o ambiente da sala, a compreensão por parte dos demais se torna mais fácil, encorajando a participação até mesmo dos que não se sentem a vontade.

68. (A) - *Eu ia falar a mesma coisa que outra já havia falado.*

[A professora diz que não sabe o que ela falou, para ver se a aluna consegue falar para todos sobre o que compreendeu. A aluna insiste em não falar].

69. (A) - As nuvens ficam claras porque fica tudo azul.

70. (P) - Por que fica tudo azul?

71. (A) - Porque vai chover.

O ambiente da sala é favorável ao desenvolvimento da aprendizagem da aluna e faz com que os demais se sintam à vontade para realizar uma participação, de forma que eles mesmos consigam estabelecer os turnos de fala. Cada um deve esperar a sua vez para participar e, enquanto alguém estiver com a fala, os demais devem fazer silêncio para escutar.

72. (A) - Não, porque parou de chover.

73. (P) - Quando o céu fica azul é por quê?

74. (A) - É porque parou de chover, e não vai chover mais.

75. (P) - E quando ele fica escuro?

76. (A) - É porque vai chover.

77. (P) - E por que vocês sabem que vai chover?

78. (A) - Porque está carregado.

79. (P) - E por que vocês sabem que vai chover?

80. (A) - É por que o céu está carregado.

81. (P) - Carregado de que?

82. (A) - Está carregado da chuva.

83. (A) - Está carregado de água.

84. (P) - O que está carregado de água?

Os alunos realizam o piso paralelo. A professora faz alguns questionamentos sobre o texto e, de acordo com a fala de determinado aluno, podendo ajudar cada um a construir/ampliar o conhecimento, realizando, assim, a troca de informações.

[Eles demoram a responder].

85. (A) - São as nuvens!

86. (P) - *Porque as nuvens ficam carregadas de água.*

87. (P) - *Mais alguém gostaria de falar?*

[Um aluno levanta a mão, e a professora então, passa a voz para ele].

88. (A) - *As nuvens de chuva tiram o vapor da água, essa água vai para o céu, e então se formam as nuvens de chuva.*

[A professora chama a atenção de todos para a resposta do colega, diz que ele conseguiu entender o porquê da pergunta do texto e chama todos para escutarem. O aluno repete o que havia falado a respeito do vapor de água que sobe até as nuvens, transformando-se em chuva. Ele ainda completa, dizendo que a chuva que cai na terra faz com que as plantas fiquem regadas].

A professora realiza nesse momento uma ação responsiva, pois ela ratifica a sua descoberta. O aluno consegue então realizar uma inferência, pois utiliza os conhecimentos que ele tinha para contribuir com a turma na compreensão do texto. Ela ainda poderia ter explorado mais e melhor.

[A professora afirma que o colega falou algo interessante].

89. (P) - *O que acontece com essa água?*

90. (A) - *Quando chove, a água cai na terra e faz bem para os animais, e também faz bem para as pessoas.*

91. (P) - *E o que acontece com a água depois que ela cai na terra?*

92. (A) - *A água que cai vai para debaixo da terra.*

93. (P) - *O calor faz a água que cai se transformar em vapor, forma então as nuvens carregadas, e por este motivo é que chove.*

Após a contribuição do aluno sobre uma aula que a professora regente havia ministrado os demais começaram a trazer os conhecimentos que tinham fazendo ligação com o texto que estava sendo estudado.

[Para finalizar a aula, a professora pede que todos leiam o texto novamente, já que haviam compreendido o que o texto estava querendo informar a respeito das nuvens de chuva].

94. A (P) - *As nuvens ficam escuras por quê?*
95. (As) - *Porque vai chover!*
96. (P) - *Essas nuvens estão escuras por quê?*
97. (As) - *Porque estão carregadas de água.*
98. (P) - *Vamos, todos juntos, ler o texto novamente começando pelo título?*
99. (A) - *Vamos!*
100. (P) - *Muito bem!*

Após a realização da leitura tutorial, os alunos conseguiram compreender o que o texto estava querendo ensinar e conseguiram realizar inferências sobre o que não aparecia no texto de forma explícita. A leitura e a participação de todos, com o movimento de ir e vir no texto, fez com que eles conseguissem compreender qual era a intenção do autor e assim, juntos, construíram um conhecimento sobre a temática da aula.

Considerações da Estagiária⁸⁷

“O estudo realizado com foco no ensino da leitura nos faz pensar o que poderia ser feito para mudar essa realidade, na qual os alunos entram na escola com um conhecimento e muitas vezes não conseguem ampliá-lo”. Essa é a razão das pesquisas revelarem o baixo nível de desempenho dos alunos do ensino fundamental.

“É necessário buscar meios para que estes alunos se tornem leitores competentes”. O professor tem papel fundamental nesse processo: como agente de letramento é o mediador entre o aluno, o texto e a produção do significado. O aluno precisa aprender a ler, a se relacionar com o texto, pois é a partir de uma boa leitura que ele conseguirá compreender o conteúdo das disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental.

“Os professores das diversas áreas do conhecimento devem saber que eles fazem parte do aprendizado do aluno e que o ensino da leitura deve fazer parte de qualquer aula, seja ela matemática, língua portuguesa ou qualquer outra”. Leitura é um processo interdisciplinar. É por meio da leitura que o aluno conseguirá se relacionar com os conteúdos escolares, compreender melhor o mundo. Mesmo a leitura tendo toda essa importância na vida do aluno,

⁸⁷ Trata-se da transcrição literal de fragmentos do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Amanda Luzia Dutra da Costa, PUC Goiás, 2011/2 a 2012/1 (COSTA, 2012b).

muitos têm deixado a escola ou mesmo fazem a progressão escolar sem aprender a ler.

“Por meio da pesquisa, foi possível compreender como a mediação pedagógica desempenha uma função cognitiva na aprendizagem do aluno”. Ele interage com o texto para construir significados. Também o ambiente interacional da sala de aula deve ser favorável à aprendizagem, sendo fundamental para a socialização das informações. Cooperar com o aprendizado dos demais colegas e todas as participações são importantes e devem ser aproveitadas. É por meio delas que o aluno aprende a pensar sobre as informações do texto e relacioná-las com os conhecimentos que ele já possuía previamente. Sabe-se que o aluno, ao entrar na escola, possui muitos conhecimentos e que estes não devem ser desprezados pelo professor, pelo contrário, devem ser aproveitados e ampliados.

“O ensino das estratégias, desenvolvido nas aulas de leitura tutorial, durante o desenvolvimento da pesquisa, demonstrou que estas servem para facilitar o aprendizado do aluno, de forma que compreenda o que o autor está querendo dizer”. É importante que o aluno aprenda a se relacionar com o texto, de forma a extrair dele a maior quantidade possível de informações.

“Conclui-se, então, que para o aluno chegar ao aprendizado pleno, o professor deve assumir o seu papel”. As pesquisas têm mostrado os baixos índices de leitura, o que se deve muito à formação do professor. Esta formação exige mais investimentos, tanto a inicial como a continuada. É imprescindível melhorar a qualidade do ensino superior, pois os futuros professores deste país têm deixado às universidades dominando apenas as teorias e a prática, tão necessária para que haja ensino de qualidade, tem deixado muito a desejar. Faz-se necessário que o futuro professor, ao ingressar numa universidade, aprenda a refletir sobre teoria e prática, para que, quando assumir a sua sala de aula, possa fazer com que os alunos aprendam e se tornem leitores competentes capazes de relacionarem com o mundo.

“Ao concluir a pesquisa, como parte integrante do Estágio Supervisionado III e IV do Curso de Pedagogia, percebi as possibilidades de relacionar a teoria e prática, numa perspectiva interdisciplinar. O aluno consegue, por meio da leitura e da mediação do professor, compreender o que está sendo estudado, aprender com o texto. O estágio foi, sem dúvida, uma experiência para a minha formação, um desafio como pesquisadora. Hoje avalio que minha competência como professora em formação inicial é mais madura e reflexiva para promover um ensino capaz de contribuir para melhorar o grau de leitura e competência leitora dos meus futuros alunos.” (COSTA, 2012b)

8.3 PLANO DE AULA DO PROTOCOLO (6) - ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O plano de aula e o protocolo que se seguem foram construídos pela estagiária Raquel. A regência ocorreu em uma turma de 35 alunos do 1º ciclo do ensino fundamental da escola-campo do estágio e da pesquisa. Assim como nas anteriores, as análises ocorrerão ao final do capítulo, a fim de confirmar ou não a subasserção geral e as questões de pesquisa.

8.3.1 Plano de Aula do Protocolo (6)

- Dados de Identificação
 - Professora/estagiária: Raquel
 - Tema: Seres Vivos / Animais Invertebrados
 - Título: As minhocas são muito importantes para o homem
 - Turma: 1º ciclo do ensino fundamental

- Objetivo Geral
 - Desenvolver a compreensão leitora dos alunos por meio da problematização e das diversas estratégias de leitura, possibilitando a interação dos alunos com o texto, proporcionando a construção do significado e da compreensão textual.

- Objetivos Específicos
 - *Conceituais*
 - Conhecer a importância da minhoca para o homem.
 - *Procedimental*
 - Descrever os benefícios proporcionados pela minhoca.
 - Relacionar o título com o assunto tratado no texto.
 - Observar a figura da minhoca.
 - Caracterizar a minhoca como animal invertebrado.
 - *Atitudinal*
 - Valorizar cada animal e sua importância na natureza.

- Conteúdos

- Língua portuguesa
- Ciências Naturais: animais invertebrados, ecossistema.

- Metodologia: leitura tutorial
 - *Ambiente Interacional*
 - Organizar o ambiente interacional, com os alunos sentados em semicírculo, nas carteiras.
 - Estabelecer estruturas de participação, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem.
 - Rever as regras: falar um de cada vez; se quiser falar, levantar a mão; não sair para ir ao banheiro e beber água (somente no intervalo ou em casos especiais); no momento em que a professora estiver falando, não conversar, pode perguntar.
 - *Preparando para a leitura*
 - Texto: AS MINHOCAS SÃO MUITO IMPORTANTES PARA O HOMEM
 - Afixar e a apresentar o texto do banner.
 - Ler o título (ver se os alunos reconhecem que é uma frase afirmativa).
 - Apresentar as imagens das minhocas.
 - Observar as figuras apresentada pela professora.
 - Observar se os alunos reconhecem a minhoca.
 - Perguntar se alguém sabe falar sobre as contribuições da minhoca para o homem.
 - Voltar ao título e relacioná-lo a estrutura do texto e ilustração.
 - Levantamento dos conhecimentos prévios, fazendo previsões sobre o título.
 - A partir das respostas dos alunos, fazer previsões sobre a temática da aula.
 - Estabelecer qual será a finalidade da leitura.
 - Convidar os alunos para ler o texto e ver o que vamos aprender sobre as minhocas.
 - *Momento da leitura*
 - Solicitar uma leitura silenciosa para contato inicial com as informações.
 - Perguntar se existe alguma palavra no texto que não conhecem.
 - Fazer uma sondagem a respeito dos conhecimentos prévios sobre a

minhoca.

- Como os alunos já estudaram sobre animais vertebrados e invertebrados, será feita a recapitulação dos conhecimentos prévios com questões sobre esses animais: Quem lembra o são animais invertebrados? O que caracteriza os animais invertebrados? Quem sabe dar exemplos de animais invertebrados? E vertebrados?
- Em seguida, realizar uma leitura compartilhada, passo a passo, frase a frase, explorando o texto do ponto de vista sintático (estrutura gramatical), semântico (sentido das palavras) e pragmático (objetivo social do texto). Utilizar as estratégias de leitura para ajudar na compreensão do texto.
- Ajudar os alunos a encontrar o significado das palavras que não conhecem no próprio texto, lendo. Usar as estratégias de leitura como inferências e predição.

○ *Após a leitura*

- Avaliação oral: falar sobre a minhoca como animal invertebrado
- Indagar qual a contribuição das minhocas para o homem, para o plantio e para o meio ambiente.
- Para verificar se houve compreensão, fazer várias perguntas relacionadas à ideia central do texto e perceber se as respostas condizem com o título, tema e ideia central do texto.
- Fazer perguntas, recapitulando as informações do texto e se os alunos compreenderam sobre a importância da minhoca para o homem.
- Avaliação total: produção de texto em dupla, sobre o que compreenderam do texto.

• Avaliação

- Por meio das atividades propostas para após a leitura, avaliar se houve compreensão leitora dos alunos e a apreensão dos conceitos, percebendo se os objetivos foram alcançados.

• Fonte

- Revista Semanal da Lição de Casa. São Paulo: Klick Editora, nº 21, p. 4-5. Texto adaptado.

8.3.2 Protocolo (6) - Estágio Supervisionado

Texto: AS MINHOCAS SÃO MUITO IMPORTANTES PARA O HOMEM

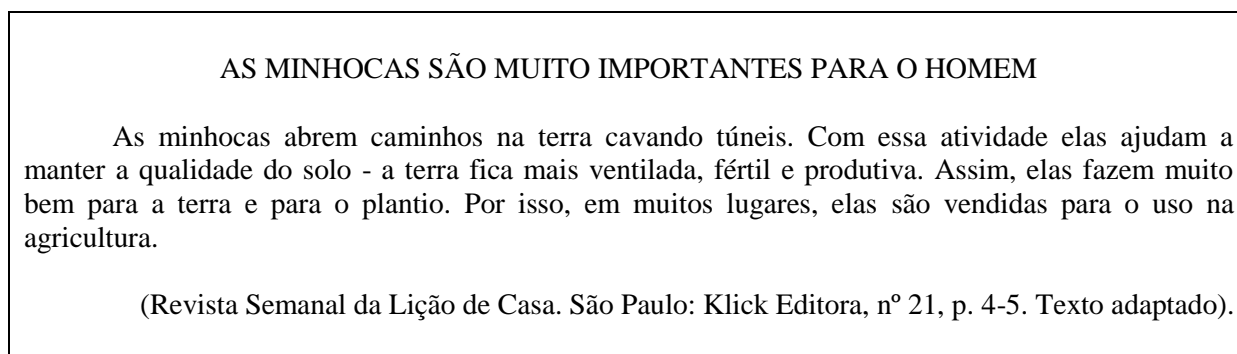


Figura 9 - Texto afixado no quadro para a aula do Protocolo (6)
Fonte: elaborado pela autora

[A professora organiza o ambiente da sala de aula, coloca os alunos em duplas para facilitar o contato entre eles, e possibilitar o aprendizado, de forma que todos participem e entendam o que o aluno que está com a fala diz. Assim que os alunos entram na sala e vão todos para seus lugares, a professora começa a aula. Primeiro ela se apresenta e começa a expor os combinados, para que o momento da aula seja agradável e propício para o aprendizado. A professora lembra alguns combinados que os alunos já sabem: levantar o dedo quando quiser fazer algum comentário sobre a aula, diz que ela só consegue escutar um aluno de cada vez e que este deverá ser o que está com a mão levantada. Fala sobre a aula, que será uma aula diferente, será uma aula somente de leitura, e que não será necessário o uso de lápis e cadernos, que deveriam ser guardados. Em seguida a professora afixa o banner (Figura 9) com o texto no quadro, para facilitar a leitura, e ao lado as figuras com as imagens das minhocas].

A professora organiza a sala de aula e recupera as regras de participação já conhecidas pelos alunos. Sustentada pela sociolinguística interacional, define os papéis sociais, assim os alunos poderão sentir-se mais seguros para participarem da aula. Ela deixa as regras claras para o desenvolvimento eficiente, diz que será uma aula de leitura, na qual se faria necessário o diálogo com o autor do texto, com os colegas, e com a

professora. Não será necessário o uso de caderno e lápis, pois não haverá cópia, e nem registro algum por parte dos alunos. Isso evita que se dispersem também. Deixa claro que para a leitura é necessário um ambiente tranquilo para que todos possam compreender o texto. Como isso ela foca no seu objetivo: desenvolver a compreensão leitora dos alunos e competência comunicativa, por meio da leitura tutorial.

[Em seguida, com ambiente organizado e favorável ao ensino e aprendizagem, a professora faz uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do texto, baseada na teoria vigotskyana de aprendizagem, investigando o nível conceitual dos alunos em razão do objetivo, que é trabalhar com os andaimes que favoreçam novos saberes].

1. (P) - Hoje, o que nós vamos aprender aqui? Está dando para vocês perceberem as imagens?
2. (A) - Sim!
3. (P) - Sim ou não?
4. (A) - Está dando para perceber o que há na imagem? Está?

[A imagem da minhoca está anexada no quadro. A professora chama a aluna que estava mexendo nos sapatos]

5. (A) - Minhoca, cobra...
6. (P) - É? O quê que é (L)?
7. (A) - Ah!
8. (P) - Então será o quê que nos vamos falar hoje?
9. (P) - Fala mais ou menos sobre o que você acha que nos vamos falar hoje?
10. (A) - Das minhocas.

[Para este momento, a professora havia levado duas figuras com imagens de minhocas].

11. (P) - Das minhocas!
12. (P) - Vocês acham que a minhoca é importante para nossa vida?

13. (P) - Sim, não?

14. (A) - Não!

15. (P) - Não?

16. (P) - Então nós vamos começar aqui! Qual é o título do texto?

[A professora vai até a imagem fixada no quadro e relaciona com o título].

17. (P) - O que é que temos aqui? Aqui ficou meio escuro mesmo (referência à imagem escura), mas podemos ver mesmo assim que tem um tanto de minhoca na terra. O título ajuda a reconhecer as figuras?

A professora questiona sobre as figuras expostas. Elas estão um pouco escuras, então aproveita o título para ajudar a concluir sobre a imagem, motivando os alunos a participarem da aula e aprender mais sobre as minhocas.

[Em seguida a professora chama os alunos para juntos fazerem uma leitura silenciosa do texto. Explica que é uma leitura que se faz com os olhos e que não precisa falar em voz alta. Nesse momento, a professora também realiza a leitura com os alunos para que eles percebam e não se dispersem. Durante a leitura, a professora ainda chama alguns alunos para a leitura, de forma que esses não se dispersem e que também não atrapalhem os demais. Como a professora também realiza a leitura com os alunos, ela sabe mais ou menos o tempo que necessário para a realização da leitura, mas devendo sempre respeitar o tempo dos alunos].

18. (P) - Vamos olhar aqui no texto!

19. (P) - Olhem só! Primeiro nós temos aqui um texto no quadro, então vamos fazer uma leitura silenciosa do texto inteiro, todos juntinho comigo, aqui, olhando para o quadro.

20. (A) - OK! Vamos lá!

21. (P) - Vamos começar! Vamos todos olhar para frente, sem conversa!

[A professora faz a leitura silenciosa junto com os alunos, e chama os outros

que estão conversando para fazerem a leitura].

22. (P) - Todos fazendo a leitura silenciosa.

Vai até o quadro e mostra a imagem. Quando volta, alguns alunos estão conversando. A professora repete o que a aluna havia falado, realizando assim uma ação responsiva sobre sua participação, fazendo com que o ambiente da sala se torne favorável ao aprendizado.

23. (A) - Terminei.

24. (P) - Quem falou já terminei? (I)? Já leu mesmo?

25. (A) - [*conversas*]

26. (P) - Então vamos lá?

Após a leitura silenciosa, a professora diz que irão ler juntos. Nesse momento será realizada a leitura tutorial, serão feitas as intervenções necessárias, para que o aluno compreenda o texto e possa retirar dele o seu aprendizado.

[Antes de começar a leitura, os alunos começam a conversar e a professora chama todos para prestarem atenção. Então começam a leitura, todos juntos com a professora iniciam a leitura pelo título].

27. (P) - O que nós temos aqui nesta primeira parte do texto? Como nos chamamos essa parte que dá nome ao texto?

28. (A) - O título.

29. (P) - O título do...?

30. (A) - Texto.

31. (P) - Texto.

32. (P) - Vamos prestar atenção!

33. (A) - Vamos!

34. (P) - [*voltando ao texto*] Então nós temos aqui o quê? O título do texto.

35. (P) - Vamos ler todos juntos!

[A professora chama os alunos para lerem o título novamente].

Os alunos repetem o título, para ver se agora conseguem compreender o que ele está querendo dizer. Após a leitura do título, a professora pergunta se no texto podemos encontrar a explicação para as minhocas serem tão importantes para o homem.

36. (A) - "As minhocas são muito importantes para o homem."
 37. (P) - Tem algum ponto aqui?
 38. (A) - Não.
 39. (A) - Não.
 40. (P) - O título, não tem ponto. O título tá dizendo que o texto está falando o quê?
 41. (A) - Que as minhocas são muito importantes para o homem.
 42. (A) - Muito importantes para o homem.
 43. (P) - Então o título do texto afirma que as minhocas são o quê?
 44. (A) - Importantes para o homem.
 45. (P) - Muito bem! Vamos lá! Vamos lá todo mundo comigo!
 46. (P) - Vamos lá! Todo mundo comigo aqui, agora que estão todos em silêncio, vamos de novo aqui ao título.
 47. (A) - "As minhocas são muito importantes para o homem!"
 48. (P) - Alguém? Alguém não? Vamos lá quem eu vou escolher para falar?
 49. (P) - Vocês acham que as minhocas são importantes para o homem?
 50. (A) - Sim!
 51. (P) - Vocês já viram uma minhoca?
 52. (A) - Já! [*todos falam ao mesmo tempo*]
 53. (P) - Muito bem!
 54. (A) - Já vimos aí na figura.
 55. (P) - Isso mesmo! Vamos ler o texto.

[*No turno (48), a professora percebe que o aluno não conseguiria responder; em (49), ela deixa que os outros alunos também falem, para ver se conseguem encontrar alternativa para a afirmação do título*].

Os alunos compreendem o sentido do título com a ajuda dos andaimes. Estabelece-se um ambiente positivo entre os alunos. Todos escutam e se

ratificam mutuamente.

56. (A) - Ela abriga.
57. (P) - Ela o quê?
58. (A) - Ela abriga.
59. (P) - Abriga? Alguém sabe me dizer o quê quer dizer abriga?
60. (P) - O que é abrigar?
61. (A) - [não respondem]
62. (P) - Abrigar é o mesmo que esconder. Não é isso que você quer dizer?
63. (A) - As minhocas abrem túneis na terra e se escondem.
64. (P) - Muito Bem! Elas abrigam.
65. (P) - As minhocas abrem túneis na terra. Olha só, vamos descobrir se isso está aqui neste texto ou não?
66. (P) - Então vamos lá, todo mundo junto aqui.
67. (A) - "As minhocas são muito importantes para o homem. Elas abrem caminhos na terra cavando túneis". Leitura do texto todo?

A professora a todo o momento libera o turno de fala para que os alunos possam expor a sua compreensão. A partir da participação deste aluno, os demais conseguem construir um significado para o texto analisado.

[A professora indaga se todos estão entendendo porque as minhocas são importantes para o homem e recorre à primeira figura para explicar. Nesse momento, começa uma movimentação e os alunos começam a conversar todos juntos. A professora para a aula e diz que só ira continuar a aula assim que todos fizerem silêncio. Assim que os alunos fazem silêncio, a professora continua a explicação. Ela volta ao texto e diz que o as minhocas são importantes para o homem, pois elas abrem caminhos na terra. Nesse momento, começam a leitura compartilhada da segunda parte do texto. A professora então faz uma leitura para ver o que os alunos estão compreendendo do texto. Ela retoma a leitura da primeira e segunda frase].

68. (P) - Olham só! As minhocas abrem caminhos na terra cavando túneis. O que é um túnel, vocês sabem?
69. (A) - Sabemos!

70. (P) - O que são?

71. (A) - Túneis são buracos, esgoto, canos! [*falas diversas*]

72. (P) - Túneis são buracos que se podem guardar as coisas? As minhocas guardam alguma coisa, quando elas cavam túneis?

73. (A) - Não!

74. (P) - Vamos descobrir?

75. (A) - Vamos!

Durante a leitura, a professora faz o uso das diversas estratégias e leva os alunos a caminharem pelo texto, de forma que a frase anterior poderá trazer um significado à frase que está sendo analisada.

76. (P) - Então vamos ler a frase novamente prestando atenção.

77. (A) - "As minhocas abrem caminhos na terra cavando túneis".

78. (P) - Muito bom! Vamos de novo aqui!

79. (P) - "As minhocas abrem caminho na terra cavando túneis". Será que ela fica na superfície da terra?

[*A professora repete a frase e a pergunta, para ver se conseguem compreender o que o texto está querendo passar aos leitores*].

Com a retomada da frase, os alunos conseguem compreender qual é o verdadeiro sentido da palavra no texto e a que ela se refere.

80. (A) - Não!

81. (P) - Não mesmo?

82. (P) - Muitas vezes elas estão em cima da terra também!

83. (A) - Tá aonde nois pisa, ou então em cima.

84. (P) - Mas aqui no texto está falando que elas abrem caminhos na terra. Será que é em cima ou embaixo?

A professora problematiza, ajudando os alunos a construir hipóteses.

85. (A) - Embaixo.

86. (A) - No subterrâneo.
 87. (P) - No subterrâneo!
 88. (P) - Também!
 89. (P) - Muito bem!
 90. (P) - Vamos ler mais uma vez a frase do texto?
 91. (As) - Vamos!

[A professora lê a segunda frase do texto: "Com essa atividade, elas ajudam a manter a qualidade do solo - a terra fica mais ventilada, fértil e produtiva."]

92. (P) - Quando ele falou que "com essa atividade elas ajudam a manter a qualidade do solo", "elas" está falando de quem?

"Elas" - pronome anafórico. Permite a compreensão do sentido da frase, ao perguntar a quem "elas" está se referindo. A professora retoma o assunto tratado no texto e percebe se os alunos estão acompanhando o raciocínio do texto.

93. (A) - Das minhocas.
 94. (P) - Das minhocas, muito bem! Olha só e qual atividade é essa?
 95. (A) - Cavando túneis.
 96. (P) - Muito bem!
 97. (A) - Elas cavam túneis.
 98. (P) - A atividade é a de cavar túneis?
 99. (A) - É!
 100. (P) - Isso! Muito bem! Olha só, com essa atividade elas fazem o quê?
 101. (A) - As minhocas ajudam a manter a qualidade do solo.
 102. (P) - Vamos de novo ler aqui! "As minhocas são muito importantes para o homem". Vamos descobrir por quê?

[A professora repete a frase e a pergunta, para ver se conseguem compreender o que o texto está querendo dizer aos leitores].

A retomada da frase faz com que os alunos consigam compreender qual é o verdadeiro sentido do texto, nesse movimento de ir e vir.

103. (A) - Vamos!
104. (P) - Todos juntos!
105. (A) - "As minhocas abrem caminho na terra cavando túneis."
106. (A) - "Com essa atividade elas ajudam a manter a qualidade do solo."
107. (P) - Vamos lá!
108. (A) - "A terra fica mais ventilada, fértil e produtiva."
109. (P) - Vamos ler novamente!
110. (A) - "A terra fica mais ventilada, fértil e produtiva."
111. (P) - Vocês sabem o que é ventilada?
112. (A) - Tem vento! Sopro! [*várias falas*]
113. (P) - Isso!

Quando a professora oferece aos alunos o turno de fala, ela deixa claro que a sua participação é importante e que o lugar é propício para que ele participe, sem medo de errar, pois estão lá para se ajudarem e juntos então compreenderem o que o autor quer passar com o texto.

114. (A) - Ventilada quer dizer que ela fica bem mais macia e também friinha.
115. (P) - Isso!
116. (A) - Fofa!
117. (P) - Fofa, e?
118. (A) - Fria.
119. (P) - Mais fria. Será que é isso mesmo? Vocês acham que é isso? Quando a minhoca vai cavando o túnel, a terra vai ficando mais fria?
120. (A) - Sim!
121. (P) - Outra coisa: "fértil". O quê é fértil?
122. (A) - Fértil?
123. (P) - Não escutei!
124. (A) - [*não houve resposta*]
125. (P) - Fértil quer dizer que a terra é boa para plantar, para ter plantações. Quem torna a terra fértil então?

[*Nesse momento, a professora responde a pergunta para continuidade da aprendizagem do texto*].

A professora realiza uma ação responsiva, pois ela ratifica a sua descoberta. Os alunos conseguem, então, realizar uma inferência, pois utilizam dos conhecimentos que já tinham, dos conhecimentos prévios, para melhor compreensão do texto.

126. (A) - As minhocas!

127. (P) - Vamos ler novamente aqui!

A professora inicia novamente a leitura do texto para ajudar os alunos a relacionar as frase e construir o sentido do texto.

128. (A) - "As minhocas são muito importantes para o homem. As minhocas abrem caminhos na terra cavando túneis. Com essa atividade elas ajudam a manter a qualidade do solo. A terra fica mais ventilada, fértil, e produtiva".

129. (P) - Então vamos lá! O que as minhocas fazem na terra?

130. (A) - Elas cavam túneis na terra.

131. (P) - O que elas fazem no solo quando cavam túneis?

132. (A) - Elas cavam túneis para terra ficar muito mais ventilada e fértil.

133. (P) - Muito bem!

134. (A) - E que também para os que plantam e colhem poder plantar mais plantações de vegetais.

135. (P) - Isso! Elas fazem com que a qualidade do solo e a terra fiquem bem ventilada e bem fértil. Para o quê mesmo?

136. (A) - Para quem planta e colhe, colher mais legumes e verduras.

137. (P) - Muito bem!

138. (A) - Fica mais ventilada.

[Nesse momento, a professora então chama a atenção de todos para a resposta do colega, e diz que ele conseguiu entender o porquê da pergunta do texto, e chama todos para escutarem. Então, o aluno repete a fala do outro, sobre que acontece com as plantações quando as minhocas cavam a terra].

A professora realiza nesse momento uma ação responsiva, pois ela ratifica a sua descoberta. Os alunos conseguem então realizar uma inferência, pois

utilizam dos conhecimentos prévios para contribuir na compreensão do texto.

139. (P) - O que acontece mesmo quando a terra fica fértil?
 140. (A) - Pode plantar.
 141. (P) - Pode plantar!
 142. (A) - Assim, elas fazem muito bem para a terra e para o plantio.
 143. (P) - “Elas” quem?
 144. (As) - As minhocas.

“Elas” - cadeia anafórica, que permite o sentido da frase. Ao perguntar a quem "elas" está se referindo, a professora retoma o assunto tratado no texto e percebe se os alunos estão acompanhando o raciocínio.

145. (P) - "As minhocas fazem para terra e para o"...?
 146. (A) - Para a terra, e para o plantio!
 147. (P) - Quando a terra está fértil nós podemos plantar, pois a plantação vai ficar saudável, não é isso?

A professora realiza uma ação responsiva, pois ela ratifica as participações dos alunos. Por meio dessas ratificações, os alunos conseguem realizar as inferências, pois a professora utiliza dos conhecimentos de alguns para contribuir com a turma na compreensão do texto.

148. (P) - Vamos continuar a leitura do texto.
 149. (A) - "Por isso em muitos lugares, elas são vendidas para o uso da agricultura".
 150. (P) - Muito Bem!
 151. (A) - "Por isso em muitos lugares elas são vendidas para o uso na agricultura".
 152. (P) - Ah! Vejam só! Em muitos lugares “elas”...? Elas quem?
 153. (A) - Minhocas.
 154. (P) - As minhocas. São vendidas para onde?
 155. (A) - Para o uso na agricultura.

156. (P) - Agricultura? Alguém sabe me dizer o que é agricultura?
157. (A) - Cultivo na terra.
158. (P) - Muito Bem! Na terra é onde plantamos para comer, não é mesmo?
159. (A) - Sim! Agricultura quer dizer onde as pessoas plantam muitos frutos e legumes, e eles compram a minhoca para o uso, para ficar melhor a plantação.

[A professora então repete as respostas dos alunos para que os alunos que não compreenderam possam entender].

Com ênfase nas respostas dos alunos, eles conseguem se sentir motivados e conseguem compreender qual é o verdadeiro sentido do texto, e a que a professora se refere.

160. (P) Muito bem! Agora vamos ler todos juntos o texto desde o começo. Do comezinho! Pode ser?
161. (A) - Sim! Então vamos lá! "As minhocas abrem caminhos na terra cavando túneis. Com essa atividade elas ajudam a manter a qualidade do solo - a terra fica mais ventilada, fértil e produtiva. Assim, elas fazem muito bem para a terra e para o plantio. Por isso, em muitos lugares, elas são vendidas para o uso na agricultura".

A professora inicia a avaliação da leitura. Ela vai fazendo perguntas para ver se os alunos conseguem responder e se compreenderam o texto.

162. (P) - Me respondam? Como as minhocas abrem caminhos?
163. (A) - Cavando túneis.
164. (P) - Cavando túneis. Muito bem! Quem?
165. (A) - "Elas".
166. (P) - "Elas" quem?
167. (A) - As minhocas.
168. (P) - Com essa atividade elas ajudam a manter a qualidade do que?
169. (A) - Ajudam a manter a qualidade do solo. A terra fica mais ventilada, fértil e produtiva.

170. (P) - Isso mesmo! Parou, vamos de novo todo mundo junto aqui.
171. (A) - Assim, elas fazem muito bem para a terra e para o plantio.
172. (P) - Por isso, em muitos lugares, elas são vendidas para?
173. (A) - Para o uso na agricultura
174. (P) - Muito Bem! Leiam aqui novamente!
175. (As) - "Assim elas fazem muito bem para a terra e para o plantio. Por isso, em muitos lugares elas são vendidas para o uso na agricultura."
176. (A) - Porque elas ajudam a terra ficar fofa, tipo assim, se nós planta alguma fruta, legume ou então uma flor, uma planta, ai pode nascer, e a plantas são muito boas para o planeta, que elas trazem o ar pra gente.
177. (P) - Aprenderam bastante!

Após a contribuição do aluno sobre uma aula que a professora havia ministrado os demais começaram a trazer os conhecimentos sobre a aula e foram fazendo uma ligação com o texto que estava sendo estudado.

[Para finalizar a aula, a professora pede que todos leiam o texto novamente, já que todos haviam compreendido o que o texto estava querendo nos informar a respeito da importância das minhocas para o homem, para a terra e para a agricultura].

A professora avalia a leitura literal e faz também a leitura inferencial.

178. (P) - Por que as minhocas são vendidas em muitos lugares, para o uso na agricultura?
179. (A) - Para que os agricultores colham mais plantas e vender para todo o País.
180. (P) - Agora, atenção! Eu me lembro de que na aula anterior, a professora de vocês falou de uma característica deste animal que vocês já sabem. Sobre a minhoca, vocês sabem me dizer que tipo de animal ela é?
181. (A) - É um réptil!
182. (P) - Será que a minhoca é um réptil?
183. (A) - Não, nunca, é invertebrado!
184. (P) - Invertebrado?

185. (A) - Não sei! Sim! É invertebrado! [*várias falas*]
186. (P) - A minhoca é o quê?
187. (A) - Não sei!
188. (P) - Não sabem?
189. (A) - A minhoca é um inseto!
190. (P) - Será que a minhoca é um inseto?
191. (A) - Não!
192. (P) - E a barata é um inseto?
193. (A) - Sim!
194. (P) - É um inseto, e a minhoca será que é um inseto?
195. (A) - É um bicho!
196. (P) - Olha, nós temos uma classificação deste animal
197. (A) - Não!
198. (P) - É um invertebrado. Ele é um animal invertebrado sim ou não?
199. (As) - Sim! Não tem ossos. Não tem ossos nem coluna.
200. (P) - Ah sim! Não tem o quê?
201. (As) - Coluna!
202. (P) - Coluna. Coluna vertebral é essa aqui.

[*A professora mostra sua coluna vertebral e de alguns alunos e volta ao desenho da minhoca*].

203. (A) - É essa aqui?
204. (P) - É essa mesmo!

[*Quase no final da aula, a professora questiona bastante os alunos sobre a aula anterior, reforçando os conteúdos ministrados*].

205. (P) - Então a minhoca é um animal vertebrado ou invertebrado?
206. (A) - Sem ossos!
207. (A) - Ela é mole.
208. (P) - Ela é mole e não tem osso. Muito bem!
209. (A) - É invertebrado!
210. (P) - Isso mesmo!

211. (A) - A minhoca cava túneis, e ajuda as plantações e é invertebrado.
212. (P) - Ah sim! Muito bem!
213. (A) - As minhocas fazem a terra ficar ventilada.
214. (P) - Isso! As minhocas ajudam no desenvolvimento das plantas?
215. (A) - Ajudam!
216. (P) - Vocês aprenderam o texto sobre as minhocas?
217. (A) - Aprendemos!
218. (P) - Muito bem!
219. (P) - Aprenderam tudo com louvor!
220. (P) - Parabéns!

Após a realização da leitura tutorial, os alunos conseguiram compreender o que o texto estava querendo ensinar e conseguiram realizar inferências sobre o que não aparecia no texto de forma explícita. Com a leitura e a participação de todos os alunos, com o movimento de ir e vir no texto compreenderam qual era a intenção do autor, e assim, juntos, construíram um conhecimento sobre a temática da aula.

Considerações da Estagiária⁸⁸

"O Plano de aula executado alcançou a perspectiva do letramento científico e interdisciplinar. A leitura tutorial foi a metodologia utilizada para trabalhar e formar leitores competentes, proficientes nas perspectivas do letramento.

"A questão da indisciplina foi recuperada com a proposta de muitas mudanças que aconteceram na sala de aula, pois a leitura do texto trouxe informações e despertou o interesse dos alunos para aquisição de conhecimentos".

"A aprendizagem e compreensão do texto, por meio da leitura, tiveram como mediador a professora, que sempre atenta, conseguiu transformar os conhecimentos prévios dos alunos em conhecimentos científicos (SANTOS, 2012).

8.4. A ASSERÇÃO GERAL PARA A PROFISSIONALIDADE PODE SER CONFIRMADA?

⁸⁸ Transcrição do relatório de estágio da aluna Raquel Pereira Santos (SANTOS, 2012).

A Asserção Geral postula que: *a formação docente, profissionalidade e profissionalização, quando reflete a práxis pedagógica sobre o ensino da leitura, promove avanços nesse processo, contribuindo para a compreensão leitora e a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.*

Para construir esta seção vamos recuperar a fundamentação teórica deste trabalho, especialmente, o capítulo 6 que se dedicou à Leitura, adentrando as bases epistemológicas e psicológicas, finalizado com o planejamento. Esses estudos foram objetos de investigação, tanto da formação inicial como da continuada, e agora serão tomados para a construção das análises. Como ocorreu no capítulo anterior, na profissionalização, elas vão incidir sobre as mesmas categorias eleitas: elaboração e execução dos planos de aulas.

a) Quanto à elaboração dos planos de aulas

Quanto à elaboração, muito se discutiu sobre a importância do plano de aula, do planejamento para a leitura, como instrumento indispensável para uma prática criteriosa. Recomendaram-se procedimentos a serem observados pelo docente, entre eles clareza da concepção e dos objetivos da leitura; seleção de textos propícios para o ensino da leitura considerando estrutura, conteúdos e conhecimento do nível da turma; domínio dos conteúdos do conhecimento; emprego de metodologia adequada para o ensino da leitura, com etapas integradas; proposta de ambiente favorável ao ensino e aprendizagem; apresentação adequada do texto aos alunos; predição de estratégias de leitura.

Essas recomendações foram identificadas nos três planos de aula selecionados, elaborados pelas estagiárias. Ao elaborá-los, demonstraram capacidade de distinguir as práticas reducionistas, isto é, práticas que utilizam textos fragmentados, com atividades lineares e pontuais. Elas contrariaram essas práticas, selecionando textos adequados, propícios para o ensino da leitura. Os textos “Feias, sujas e imbatíveis”, “Por que as nuvens ficam negras quando vai chover?” e “As minhocas são muito importantes para o homem”, apresentam-se interessantes, apropriados à faixa etária dos alunos, ao currículo do ensino fundamental, ao planejamento interdisciplinar, ao emprego de estratégias de leitura, ao desenvolvimento da compreensão leitora, à criatividade da professora.

Considera-se que, para selecionar esses textos, as três estagiárias se basearam nos estudos teóricos introduzidos no Estágio Supervisionado III (turma CO2/2011-2) com os conteúdos das disciplinas formativas que trataram sobre a leitura. Como já foi relatado

anteriormente, antes e após o ingresso delas no campo de estágio, os estudos de preleção, na universidade, já se estendiam desde concepção de estágio adotada pelo curso de Pedagogia da PUC-Goiás, até questões políticas da educação. O acesso aos textos, às questões e aos descritores da Prova Brasil agregou conhecimentos às demais disciplinas formativas, o que favoreceu para ampliar a investigação sobre textos propícios para o ensino da leitura.

Foi possível, então, situar o processo de ensino e aprendizagem da leitura naquele contexto de sala de aula, contrastando-o com outras concepções de leitura, especialmente numa dimensão social e mediada. Os estágios foram se desenvolvendo e o projeto de intervenção foi sendo elaborado. Esses são alguns fatores que contribuíram para os resultados positivos na seleção dos textos ao elaborar o plano de aula.

Enfatizamos que não se selecionam bons textos para o ensino da leitura sem conhecer as abordagens de leitura, sem definir os objetivos da leitura, sem compreender mediação pedagógica, sem pesquisar, sem saber o que se procura. As estagiárias compreenderam que planejar o ensino da leitura exigia conhecimento e que nem sempre pode-se acomodar ao livro técnico, como elas verificaram no campo de estágio.

Quanto aos elementos constitutivos do plano de aula, todos os componentes básicos foram elaborados. Para isso, foram recapitulados, nos Estágios III e IV os conteúdos das disciplinas formativas que trataram do planejamento, currículo e do plano de aula. A atividade interdisciplinar ocorreu até mesmo com a metodologia para o ensino da leitura, a leitura tutorial. Esses conteúdos foram objeto de estudo na disciplina FTMCN, cursada no sexto período, como já foi descrito anteriormente.

Nos três planos de aulas, a metodologia tutorial aparece bem definida e descrita em suas três etapas: preparação para a leitura, momento da leitura e após a leitura. Essas etapas se integram, bem como os componentes do plano, como se verificou na avaliação que desempenhou um papel de guardião dos objetivos. As estagiárias, ao planejarem a avaliação da leitura, se reportaram aos objetivos da aula:

(1) “Será avaliada a compreensão dos alunos por meio das respostas dadas e das sínteses elaboradas, podendo-se assim verificar se houve o alcance dos objetivos propostos para a aula” (Plano de Aula do Protocolo (1))

(2) “Por meio da leitura tutorial serão observados a compreensão; a apreensão dos conceitos, a compreensão do fenômeno da tempestade, o reconhecimento das diferentes manifestações climáticas, percebendo se os objetivos foram alcançados.” (Plano de Aula do Protocolo (2))

(3) “Por meio da leitura tutorial do texto será observada a compreensão leitora dos alunos e a apreensão dos conceitos, percebendo se os objetivos foram alcançados”. (Plano de Aula do Protocolo (3))

Ao planejarem a etapa final da aula, após a leitura, compreenderam que esta deve ser avaliada, o que caracteriza conhecimento sobre as abordagens do tema, distinguindo compreensão leitora do ativismo. Pesquisas como as de Solé (2009) revelaram que a maioria dos professores não avalia a leitura, ou quando avalia, formula questões pontuais, estilo questionário, ou muito abertas, como "gostaram do texto?" As estagiárias se esforçaram e demonstraram bons resultados na formulação da avaliação da leitura, integrada aos objetivos, o que é fundamental.

Ao elaborarem a metodologia, descrevem a mediação pedagógica de forma pertinente para alcançar a compreensão leitora. Isso fica em evidência na predição do levantamento do conhecimento prévio dos alunos, na formulação de questões para argumentação do conteúdo científico.

Contudo, elaborar a mediação pedagógica não é uma tarefa fácil. Os Estágios III e IV proporcionaram a recapitulação dos conteúdos das disciplinas formativas, como a teoria da aprendizagem de Vigotsky, e para isso, a literatura foi atualizada e ampliada. Nos três planos de aulas analisados, os conhecimentos sobre mediação pedagógica são evidenciados.

Entretanto, não seria suficiente apenas conhecer as bases teóricas que fundamentam a mediação pedagógica, pois mediar o ensino da leitura é, antes de tudo, conhecer estratégias de leitura, uma vez que a mediação recai sobre elas. O professor precisa saber ajudar os alunos a empregá-las para desenvolver habilidades de metacognição, o que exige conhecimento. Nos três planos de aula verificou-se que as estagiárias se esforçaram para apreendê-las, para refletir teoricamente essa relação, a mediação e o emprego das estratégias de leitura, a fim de elaborar um plano para uma prática contundente.

Portanto, a elaboração dos planos de aula apresenta evidências para confirmação da asserção geral.

A segunda categoria a ser analisada será a sua execução. Para investigar se a prática alcançou seus objetivos será necessário desvendá-la.

b) Quanto à execução dos planos de aulas: o ensino da leitura

A regência resultou nos protocolos interacionais e por esse recurso pode-se conhecer a prática pedagógica tal como ocorreu. Os registros, descrições e análises construídas nos protocolos permitiram investigar se a práxis pedagógica do ensino da leitura promoveu avanços nesse processo, se contribuiu para a compreensão leitora e para a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.

Para a análise da práxis, foram selecionados episódios e turnos bem sucedidos que

evidenciaram a relação teoria e prática, ou seja, o “*quefazer*” a reflexão teórica e a ação coerente com o plano. Interessa-nos investigar a relação entre os planos de aulas, execução, teoria sobre o ensino da leitura e seus resultados.

I - Início da aula:

Os protocolos evidenciaram que nas três regências o ambiente de aprendizagem foi definido com estruturas de participação (combinados com a turma). Verificou-se que as estagiárias assimilaram conceitos da SI sobre a importância de construir um ambiente interacional favorável ao ensino e aprendizagem. Esses “combinados” foram configurações que elas encontraram para definir regras e incluir todos os alunos no desenvolvimento das atividades, tais como levantar o braço, aguardar a vez, pedir o turno de fala⁸⁹ ou sustentar piso⁹⁰, dando oportunidade para que os alunos participassem ativamente da aula e pudessem ser retificados ou ratificados⁹¹. Assim estariam aprendendo a respeitar o direito uns dos outros e desenvolvendo atitudes e procedimentos de cidadania. Como as estagiárias já haviam ministrado outras aulas, os combinados foram apenas lembrados.

A leitura dos protocolos revelou que esses combinados foram importantes para a progressão das aulas. Eles ajudaram a estabelecer relações de confiança entre os atores, os alunos se mostraram mais seguros para pedir a fala e atuarem como sujeitos da aprendizagem.

Destacam-se:

- **Protocolo (4)** turnos: (1-3).
- **Protocolo (5)**: (descrição inicial).
- **Protocolo (6)**: (descrição inicial).

II - Apresentação do texto

Nos três protocolos registrou-se que as estagiárias ampliaram e reproduziram o texto em cartaz “modelo banner”⁹². Esse recurso assegurou a qualidade do material didático, configurando um andaime, o que foi fundamental para os alunos pudessem compreender a

⁸⁹ Registros de fala. Intervenção que as pessoas fazem na fala do outro - "obter o turno da fala" significa tomar a vez do outro. O professor pode intervir para organizar os turnos de fala.

⁹⁰ "Sustentar o piso" é o termo utilizado para definir a habilidade do aluno em manter a comunicação, argumentar, contextualizar, inferir sobre o evento de fala.

⁹¹ É um direito dos alunos perguntar e receber a resposta de forma respeitosa.

⁹² De baixo custo financeiro, foi confeccionado sem arte, sem cores. Apenas imprimiu-se no tamanho “banner”, o que pode também ocorrer em papel pardo. Os professores podem planejar textos em banner e socializar entre eles para diversificar os recursos de suportes de textos e motivar os alunos a leitura.

estrutura do texto, verificar a paragrafação, pontuação, ortografia. Os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental estão aprendendo por meio da leitura os conteúdos do conhecimento e também os gêneros textuais, a estrutura, a estética, a técnica, a ortografia. Todos são componentes importantes neste processo de aprendizagem.

Nos protocolos, as estagiárias refletem os ensinamentos de Paulo Freire, conforme foi visto no Capítulo 2: “a educação como ato político implica opções diárias: seu estudante, seu aluno é capaz de aprender, mesmo quando *miseravelmente pobre*” (FREIRE, P., 1990b, p. 45). Além da natureza política e cognitiva, Freire (2005) também fala da natureza *ética e estética, decência e boniteza, paixão e emoção*, que transformam a sala de aula em um ambiente formador e de assunção da identidade cultural dos alunos populares.

As estagiárias descreveram, nos seus protocolos, que afixaram o texto informativo no quadro-giz para possibilitar a visualização por parte de todos os alunos. A qualidade do recurso didático, sem dúvida, motivou os alunos e valorizou o contexto da aprendizagem. A ciência da leitura revela que os alunos precisam sentir-se motivados, valorizados, o que pode favorecer a atenção e interesse para o ato de ler um texto.

Destacam-se:

- **Protocolo (4)** turno: (4).
- **Protocolo (5):** (descrição inicial).
- **Protocolo (6):** (descrição inicial).

III - Metodologia para a compreensão leitora

1) *Preparação para a leitura*

Nos três protocolos, evidenciou-se a coerência entre a teoria e a prática de leitura. De acordo com os estudos, as estagiárias introduziram o texto empregando o termo "título". Aprenderam com Bortoni-Ricardo (2008) que "título" é mais adequado do que “nome do texto”, pois é uma convenção da língua escrita. Ao falar "título do texto", os alunos foram inseridos em práticas de letramento. Configuram aprendizagens advindas da Sociolinguística Educacional, o que pode ser visto, respectivamente, em:

- **Protocolo (4)** turno: (4).
- **Protocolo (5)** turno: (1).
- **Protocolo (6)** turnos: (16,17); (27-40).

Ainda na preparação para a leitura, os três protocolos registraram o levantamento dos conhecimentos prévios e o emprego das estratégias de leitura, ajudando os alunos a fazer antecipações a partir do título, além de imagens sugestivas, predizendo o assunto que seria tratado no texto.

Destacam-se:

- **Protocolo (4)** turnos: (4-20).
- **Protocolo (5)** turnos: (3-12); (37).
- **Protocolo (6)** turnos: (35-55).

2) *Momento da leitura*

O caráter dinâmico, flexível e integrador da leitura tutorial contribuiu para que o desenvolvimento da leitura contemplasse várias etapas como: leitura silenciosa, individual, somente a professora lê ou todos os alunos, simultânea (estagiárias e alunos), compartilhada (frase por frase, parágrafo por parágrafo). É fundamental ler os três protocolos com foco no “*quefazer*” para identificar o esforço das estagiárias para estabelecer relações entre teoria e prática, o que ocorre na mediação pedagógica, na utilização das estratégias de leitura, nas ações responsivas ratificadoras e retificadoras, no foco sobre os conteúdos do conhecimento, nas novas informações, respeitando os alunos, dialogando. Elas são persistentes para ativar os conhecimentos prévios no início e no desenvolvimento da leitura, para produzir andaimes e facilitar a compreensão global do texto. Neste processo, veem-se as bases epistemológicas e psicológicas que sustentam a leitura. Os turnos selecionados evidenciaram a prática da leitura interativa, em que as estagiárias ajudam os alunos a interagir com o texto, buscando compreendê-lo, sendo imprescindível a realização do papel de mediadoras.

Vimos que o processo de aquisição do conhecimento é uma construção conjunta, composto por trocas e negociação, em que o professor é o mediador, o guia, aquele que fornece “ajudas” andaimes, o que foi evidenciado em vários turnos:

- **Protocolo (4)** turnos: (15,16); (20,21); (27); (29); (33); (34-39); (43-50); (51-58); (61-68); (69,70); (84); (87); (91-93); (101,106); (115,116); (126-129); (139); (142,143); (157); (179-181); (184); (192); (204); (215-223).
- **Protocolo (5)** turnos: (38); (39-44); (45-48); (50-52); (53-59); (62-68).
- **Protocolo (6)** turnos: (56-67); (68-75); (76); (84-91); (92); (93-101); (102); (102-126); (127); (128-147); (148); (149-159); (152,153); (160).

3) Após a leitura

De acordo com o proposto na elaboração dos planos de aula, na execução, a leitura é concluída. As estagiárias empregam a avaliação sistemática da leitura. Nos protocolos registraram-se argumentações dos conteúdos, possibilitando avaliar o grau da compreensão leitora. Na elaboração do plano de aula, além da avaliação após a leitura, foram propostas outras formas de sistematizações, como a construção de sínteses, texto coletivo, desenhos. Essas sistematizações são decorrentes do letramento científico, conhecimento resgatado da disciplina FTMCN. Na execução, elas não foram realizadas em função do esgotamento do tempo, com intervalo do recreio. A avaliação ocorreu destacadamente em:

- **Protocolo (4):** (142-214); (216-223)
- **Protocolo (5)** turnos: (73-92); (94-100).
- **Protocolo (6)** turnos: (160-177); (178-220).

IV - Conteúdos do conhecimento

No ensino da leitura, aparecem os conteúdos do conhecimento. Na prática, verificou-se que se ensina a aprender a ler para apreender os conteúdos do conhecimento. Contudo, esses conteúdos foram trabalhados de forma distinta por cada estagiária. Nos turnos relacionados serão evidenciados que os conteúdos propostos nos planos de aula ora são bem trabalhados, ora apresentam limitados à informação do texto. Nesse caso, deixou-se de recuperar conhecimentos já construídos pelos alunos, e como consequência, a recapitulação contínua que configura a avaliação diagnóstica. Entretanto, a interdisciplinaridade foi assegurada em função dos critérios de seleção dos textos: os próprios textos traziam informações que implicavam a integração entre as disciplinas, entre os conteúdos do conhecimento. Os protocolos evidenciam, a princípio, o ensino da língua materna pela própria natureza do plano e como ocorreu o ensino dos conteúdos do conhecimento:

Protocolo (4) os conteúdos propostos no plano de aula, na área de ciências naturais, referem-se aos animais invertebrados (insetos), higiene e saúde.

Nos turnos: (4), (13), e (20-33), verifica-se que a progressão da leitura permitiu que fossem recuperados os conhecimentos prévios sobre animais vertebrados e invertebrados. Seria fundamental promover andaimes por meio da recapitulação contínua até alcançar o

grupo dos insetos. A classificação dos animais é conteúdo do currículo do primeiro ciclo do ensino fundamental e que constava como ministrado no planejamento da professora e no livro didático. É importante ressaltar que esse foi um dos critérios para selecionar os textos: que os conteúdos já tivessem sido abordados pela professora da turma. Neste caso, o texto selecionado, “Feias, sujas e imbatíveis”, não tratava da classificação dos animais, e sim de promover informações sobre as baratas.

Como já foram relatados, ao elaborar os planos de aula, as estagiárias foram orientadas pela supervisora a observar o conteúdo do texto para definir o seu alcance, a fim de estabelecer os objetivos da leitura. Compreende-se que formação docente para o ensino da leitura não pode prescindir de uma reflexão crítica, analítica sobre o conteúdo do texto selecionado. Para isto, algumas categorias foram definidas: abordagem, conceitos, adequação ao nível da turma e à linguagem, relevância, atualização, importância e significação do tema, referência/fonte, contextualização, abrangência.

Nos turnos supracitados considera-se que:

- O texto não abordava o conteúdo específico sobre animais vertebrados e invertebrados, não trazia conceitos desses animais, classificação, grupos ou divisão, portanto esse não era o conteúdo do texto. Contudo, esses configuram conhecimentos prévios e implícitos no ato da leitura, o que não poderia passar despercebido pela estagiária;
- Foi perdida a oportunidade de atualizar os conhecimentos prévios sobre a classificação e características dos animais vertebrados e invertebrados. Nos turnos selecionados, registra-se que os alunos participaram ativamente com trocas, exemplos de outros animais, vertebrados e invertebrados: carrapato, pulga, ratos. Melhor dizendo, nem mesmo a própria barata foi classificada como invertebrado, apenas foi empregado o termo inseto.

Esta lacuna decorre da elaboração do plano de aula. No planejamento, verifica-se que não aparece no tema da aula, nem na seleção dos conteúdos, nem mesmo na metodologia, a classificação dos animais vertebrados e invertebrados, suas características ou grupos, apenas animais invertebrados. O que nos leva a concluir que:

- a) A estagiária, na prática, executou sistematicamente o planejado para o ensino da leitura;
- b) A elaboração do plano de aula requer conhecimento teórico, pensamento reflexivo e crítico, a fim de alcançar as possibilidades da leitura literal e inferencial;
- c) A formação docente não pode renegar a importância do planejamento. O ensino é

uma ação planejada e intencional, necessita de tempo para investigar, selecionar, elaborar;

- d) A estagiária, em formação inicial, ainda não havia assimilado o contexto do ensino que mobiliza a interação entre os atores, gerando trocas e possibilidades de aprendizagem. Esse contexto não é planejado, só o exercício da docência poderá fortalecer o exercício crítico e reflexivo para atender as expectativas dos alunos sem perder o foco do ensino. Em outras palavras, mesmo que o plano de aula não contemplasse a classificação dos animais, o contexto do ensino, a mediação pedagógica, conduzia naturalmente o processo para serem ativados, atualizados e avançados os conhecimentos prévios. Essa prática só pode ocorrer com o exercício da docência: as estagiárias estão em formação inicial;
- e) As considerações são pertinentes para a leitura emancipatória. Se ainda não foi possível situar o contexto do ensino para ampliar as possibilidades da leitura literal e inferencial, a leitura emancipatória é alvo de reflexão crítica sobre a formação competente de professores, como se advoga neste trabalho;
- f) A função da supervisora do estágio deve ser de mediar o processo de investigação e elaboração do plano de aula, ajudando as estagiárias em formação inicial a observar as categorias citadas anteriormente e contemplar o maior número de possibilidades no planejamento, o que falhou na orientação deste plano.

Nos turnos: (41-49), (50-60), (64-84) e (85-214) registram-se aspectos positivos, avanços no ensino da leitura sustentado pela interdisciplinaridade e pela leitura inferencial.

- A estagiária aproveita as possibilidades do texto para integrar os conteúdos de ciências naturais aos conteúdos de geografia e matemática: clima quente e frio, polos norte e sul, deserto relacionando a suas características ao clima e polos. Integra também a alimentação, higiene e saúde, conforme planejamento e além da leitura literal;
- Promove leitura inferencial, tratando de higiene, saúde, cuidados domésticos, alimentação.

Nos turnos de (142-223) a leitura é retomada do título até o final, avaliando a compreensão leitora e a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.

Protocolo (5) os conteúdos referem-se aos fenômenos da natureza: clima, tempo,

tempestade.

Nos turnos (1-2) ocorre a identificação do título: “Por que as nuvens ficam negras quando vai chover?” Embora com muitas restrições e superficialmente, as convenções ortográficas, a função do sinal de pontuação foram, resgatadas. É um conteúdo de língua portuguesa previsto no plano de aula e que deveria ter sido mais bem explorado.

Nos turnos (3-36), os diálogos são tentativas de responder à pergunta do título. Eles evidenciam que os alunos têm conhecimentos prévios sobre o ciclo da chuva e demonstram isso participando ativamente.

Nos turnos (37- 87), os conteúdos do ciclo da água são trabalhados intensamente. A estagiária emprega as estratégias de leitura para ajudar nos alunos a compreender o texto, conforme consta no planejamento.

Nos turnos (88-93) os conteúdos sobre o ciclo da água e formação das chuvas são recuperados. Os alunos fornecem respostas factuais às perguntas retóricas da estagiária.

Nos turnos (94-100) verifica-se a confirmação da aprendizagem dos conteúdos do conhecimento, com novas perguntas retóricas.

Com a análise desses turnos, conclui-se que:

- Os conteúdos propostos para a aula - fenômenos da natureza: clima, tempo, tempestade - extrapolavam o texto. Portanto, só com a mediação da leitura os alunos poderiam estabelecer relações a fim de diferenciá-los;
- Como no protocolo anterior, os conteúdos do ensino se limitaram às informações do texto: ciclo da água e a formação das chuvas.

Neste protocolo ocorreu a leitura literal. As informações se limitaram ao texto, o que não significa que a estagiária não tenha cumprido seu planejamento, pelo contrário: foi fiel ao seu plano de aula. Todas as propostas foram realizadas e a leitura inferencial não havia sido planejada.

Contudo, mesmo que o plano de aula não contemplasse esses conceitos e suas relações, eles são conteúdos do conhecimento e deveriam ter sido trabalhados. O contexto do ensino conduzia naturalmente os diálogos para que ocorressem, como frutos da mediação pedagógica. A análise demonstra a importância do planejamento e do papel do estágio na formação crítica e reflexiva das estagiárias em formação inicial, para o exercício competente da docência.

Protocolo (6) os conteúdos referem-se à área de ciências naturais: animais

invertebrados, ecossistema.

Turnos (27- 53): estudo sobre o título do texto, com foco nos conteúdos de ciências naturais e língua portuguesa, recuperando as convenções ortográficas.

Turnos (55-126): ocorre a leitura literal do texto, frase por frase, empregando a mediação leitora. As estratégias da leitura permitem estabelecer relações entre os conteúdos inseridos no texto sobre as características das minhocas, habitat, sua importância para o solo e para a natureza.

Turnos (127-159): reinicia a leitura do texto do título até ao final, permitindo que os esquemas processadores possam verificar e confirmar as informações. Os alunos vão se certificando da aprendizagem.

Turnos (180-215): ocorre a recapitulação, configurando a avaliação da compreensão leitora. Com perguntas retóricas e respostas factuais, os conteúdos são retomados: animais invertebrados, ausência da coluna vertebral, grupo dos insetos, características das minhocas e demais conteúdos já citados. Conforme consta no plano de aula.

Importante: embora a mediação tenha ocorrido, verifica-se nos turnos (181-182) que a intervenção pedagógica não foi completa para ajudar os alunos a distinguir a principal diferença entre a minhoca e os répteis. A minhoca não pertence ao grupo dos répteis. Os répteis pertencem ao grupo dos vertebrados, pois têm ossos e coluna vertebral e essa informação não foi trabalhada com os alunos. A mesma observação vale para os turnos (189-195). Seria fundamental deixar claro que a minhoca não é um inseto. Como a figura estava afixada no quadro poderiam ser mostrados os anéis e falar que são anelídeos, invertebrados que tem o corpo dividido em anéis. Seria apenas uma curiosidade, já que o conteúdo não corresponde ao nível dos alunos.

Turnos (92-95), (143,144), (152,155) e (165,166): compreensão leitora, substituições pronominais na cadeia anafórica.

Turnos (59,60), (68-72) e (121-125): significado das palavras.

Neste último protocolo, as análises evidenciam que os conteúdos do conhecimento foram trabalhados conforme planejado. Nele ocorreu a recapitulação contínua dos conteúdos que já haviam sido estudados pela professora da turma. Isto ocorreu em função do planejamento, que diferentemente dos primeiros planos de aula, neste foi programado. Considera-se também que a forma de fazê-lo assegurou resultados: a mediação pedagógica foi bastante eficaz, como evidenciado nos turnos de (180-215).

V - Evidência de aprendizagem

O principal objetivo desta seção foi analisar as duas categorias, elaboração e execução dos planos de aulas, a fim de confirmar a asserção geral. Ao final, evidencia-se que a práxis refletida na metodologia tutorial contribuiu para a compreensão leitora dos alunos e para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos. Para concluir, ressaltamos alguns episódios que configuram aprendizagem explícita que aparecem nos turnos:

a) **Protocolo (4):**

- (23-30) - inferência sobre o título;
- (42-50) - descrevem as características do deserto;
- (52-59) - demonstram conhecimento sobre os polos;
- (116-124); (130-133) - fazem relações de causa e efeito;
- (147-154); (193,194) - relação entre o texto e a experiência de vida dos alunos.

b) **Protocolo (5):**

- (9 -12) e (30-32) - configuram letramento científico;
- (39-44) - conhecimento empírico, experiência de vida dos alunos;
- (45-55) e (56-59) - conhecimento sobre o processo de formação da tempestade;
- (63-67) - conhecimento sobre o ciclo da chuva;
- (65) - por excelência, temos a confirmação da aprendizagem do ciclo da chuva;
- (69-85) - confirmação da aprendizagem sobre o ciclo da chuva;
- (88) - por excelência, confirmação da aprendizagem do ciclo da chuva;
- (86-97) - confirmação da aprendizagem sobre o ciclo da água para a formação da chuva.

c) **Protocolo (6):**

- (77-88) - conhecimento matemático, posição e significado dos termos;
- (92-101) - conhecimento sobre a utilidade das minhocas para o solo;
- (112,114,116,118) - conhecimento empírico;
- (129-138) - conhecimento sobre a utilidade das minhocas para a plantação;
- (139-146) - confirmação da aprendizagem sobre importância das minhocas para a terra, para o plantio, para o homem;

- (142) - por excelência, confirmação da aprendizagem sobre importância das minhocas para a terra, para o plantio, para o homem;
- (151-159; 162-169) - confirmação da aprendizagem sobre utilização das minhocas para agricultura;
- (176) - por excelência, confirmação da aprendizagem sobre a importância das minhocas para natureza;
- (179) - por excelência, confirmação da aprendizagem sobre a importância das minhocas para o homem;
- (183) - classificação das minhocas no grupo dos invertebrados, não com réptil.
- (199-209) - confirmação da aprendizagem das minhocas no grupo dos invertebrados;
- (211-213) - confirmação da aprendizagem sobre a importância das minhocas para agricultura.

As análises da elaboração e execução dos planos de aulas, por meio dos protocolos produzidos pelas estagiárias, evidenciaram que o trabalho foi embasado nos eixos epistemológicos e psicológicos da leitura. Para alcançar a compreensão leitora, os alunos utilizaram o conhecimento da estrutura da língua, da disposição gráfica do texto, da formação das palavras. A decodificação foi, sem dúvida, a primeira estratégia de leitura empregada.

A mediação pedagógica pautou-se por princípios da teoria da aprendizagem de Vigotsky sobre a ZDP, que guiou a produção de diversos andaimes facilitadores da compreensão leitora e aprendizagem dos conteúdos. A mediação recaiu fortemente no emprego de estratégias de leitura, o que é fundamental para que os alunos possam desenvolvê-las e empregá-las de forma autônoma. De acordo com Solé (2009, p. 89), “muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura.” Para a autora, uma vez aprendidas, serão empregadas em todo o texto e em outros textos. Na mesma direção, os PCNs sustentam que:

[...] a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc (MEC, 1997, p. 41).

Verificou-se também que a leitura literal foi planejada e executada com eficiência, e mesmo com algumas restrições, a leitura inferencial, em maior e menor grau, foi contemplada

na execução dos planos.

As perspectivas de leitura da decodificação interativa e compreensiva se integraram na composição do plano de aula e no ensino. A compreensiva se sobressaiu em função da mediação pedagógica.

Quanto à perspectiva discursiva, as estagiárias demonstraram que ainda não haviam assimilado princípios de uma educação emancipatória, isto é, a formação inicial decorrida das disciplinas formativas, até o ingresso nos Estágios III e IV, não alcançaram a natureza da educação como prática social. Em relação à leitura e a seleção dos textos, embora tenham selecionados bons exemplares, ainda não compreenderam que os conteúdos são de natureza social, portanto ideológicos e que os textos são portadores desses conteúdos. Fazer a leitura de valores e ideologias impregnados no discurso dos textos ainda não estava no alcance das estagiárias, em formação inicial.

Os Estágios III e IV trouxeram frequentemente para a sala de aula, a reflexão crítica da educação como prática social, pois esse é o eixo transversal do curso de Pedagogia da referida instituição. Contudo, essa reflexão não foi suficiente para construir conhecimentos sólidos, capazes de alcançar tamanha tarefa. Se a leitura inferencial já foi um desafio para as estagiárias em formação inicial, como poderiam exercer o papel de mediadoras para ajudar os alunos a se aterem ao contexto da produção, aos significados das palavras, aos valores implícitos no discurso, se elas próprias tiveram dificuldades para ir além da palavra escrita?

Isso não minimiza os resultados do ensino da leitura para a formação inicial. A formação docente, na profissionalidade, conseguiu refletir a práxis pedagógica sobre o ensino da leitura, promovendo avanços nesse processo, e, sem dúvida, contribuiu para a compreensão leitora e para a aprendizagem dos alunos acerca dos conteúdos do conhecimento. Pode-se afirmar que a leitura cumpriu sua função pedagógica; os textos foram valorizados como suportes para aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.

8.5. AS SUBSERÇÕES PARA A PROFISSIONALIDADE PODEM SER CONFIRMADAS?

Como foi amplamente descrito no Capítulo 5, as estagiárias e a doutoranda inicialmente investigaram a concepção de leitura da escola-campo e de seus professores. Cruzando dados documentais, como o PPP, com o material didático e o ensino da leitura vivenciado nas salas de aula, foram encontradas discrepâncias entre eles. Se o PPP e o

discurso dos docentes valorizavam o ensino da leitura, o material didático e a prática pedagógica não eram condizentes. Ao identificarmos uma concepção reducionista da leitura, intensificamos os estudos teóricos a fim de contribuirmos com a transformação da prática pedagógica e subsidiarmos a construção do projeto de intervenção, atendendo a metodologia da pesquisa-ação proposta para os Estágios III e IV.

Embora as Subserções (1) e (2) tratem da concepção de leitura da instituição e dos professores que nela atuam, não se estendendo à profissionalidade, suas análises foram objeto de investigação das estagiárias, conferindo à formação inicial uma reflexão crítica. Não há demasia em recuperar, neste momento, autores como Fazenda (2002), Mizukami (2002) e outros que abordaram a formação do professor na perspectiva da prática reflexiva, iniciada por Schön (1983 *apud* SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007). Esses autores defenderam a necessidade de associar formação e pesquisa para uma formação sólida, capaz superar modelos de treinamento. Isto também se pretendeu com esta pesquisa.

Nos Estágios III e IV, foram recuperados conteúdos das disciplinas formativas, como planejamento e planos de aula, e reforçou-se a metodologia para o ensino da leitura. Nos planos de aulas, que integraram o projeto de intervenção e da pesquisa-ação, verificou-se que esses esforços produziram resultados positivos. Nos três planos de aulas analisados na seção anterior, constam os componentes constitutivos: *objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação*. Foram selecionados textos e empregou-se a *metodologia* apropriada para o ensino de leitura, como a preparação do ambiente favorável ao ensino, a preparação para a leitura, o momento da leitura, com predição das estratégias cognitivas, o após a leitura, esta última com propostas de avaliação da compreensão leitora. Verificou-se que a avaliação da compreensão leitora reportou-se aos objetivos do plano.

Concluindo, a Subserção (3), que postula sobre a elaboração dos *planos de aula*, e a Subserção (4) sobre a *metodologia adequada, o papel da mediação para a compreensão leitora* não se sustentam para a profissionalidade.

Na análise referente à profissionalidade, os três protocolos evidenciaram que no exercício da docência as estagiárias demonstraram habilidades para pensar a teoria e torná-la realidade na sala de aula. No ensino de leitura, empregaram estratégias de compreensão leitora, desenvolveram operações mentais nos alunos. Num exercício de aprendizagem, elas conduziram o ensino, ajudando os alunos a inferir sobre o texto, predizer, antecipar, relacionar, compreender as cadeias anafóricas, mesmo que essas últimas tenham ocorrido em menor incidência. A mediação pedagógica foi significativa, evidenciada em vários turnos como os selecionados na seção anterior.

As estagiárias ensinaram os alunos a reiniciar a leitura, voltar ao título, aos parágrafos, para encontrar relações entre os conceitos, processar informações, confrontar informações novas com já obtidas, construir conceitos, ler com objetivo, ler para apreender os conteúdos.

As análises sobre os protocolos evidenciaram o foco do ensino da leitura sobre os conteúdos do conhecimento. Conteúdos de geografia, ciências naturais, como seres vivos, classificação dos animais, vertebrados e invertebrados, temas transversais, como higiene e saúde e meio ambiente, foram ensinados numa perspectiva interdisciplinar, como deve ser o ensino da leitura. Portanto, verificou-se que no ensino da leitura os conteúdos do conhecimento são trabalhados. Assim, para a profissionalidade, não se sustenta a Subasserção (5) que afirma que *a leitura, na sala de aula, não cumpre sua função principal, como objeto de conhecimento e para a aquisição de novas aprendizagens.*

Quanto à Subasserção (6), embora as estagiárias tenham exercido o papel de mediadoras e tenham feito intervenções necessárias para a compreensão leitora, não conseguiram alcançar a leitura discursiva, conforme analisado na seção anterior. Com essa ressalva, acerca da mediação e intervenção pedagógica, se confirma essa subasserção.

As análises etnográficas evidenciaram que na conclusão da aula de leitura, etapa final da leitura, as docentes em formação inicial reportaram-se aos objetivos e avaliaram a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento inseridos nos textos, tal como havia sido previsto nos planos de aulas. As perguntas, embora sejam retóricas, na sua maioria, parecendo contraditório quando nos referimos à argumentação, foram significativas para avaliar as respostas sobre os conteúdos do conhecimento e o grau da compreensão leitora dos alunos. Com essas considerações as Subasserções (7) e (8) não se sustentam para a profissionalidade.

As análises deste capítulo demonstram que *a formação docente, na profissionalidade, quando reflete a práxis pedagógica sobre o ensino da leitura, promove avanços nesse processo, contribuindo para compreensão leitora e para a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento.* As microanálises dos diversos turnos e episódios permitem afirmar que: a profissionalidade corroborou o ensino da leitura, contribuiu decisivamente com o empoderamento das estagiárias para assumirem com maior competência o ensino da leitura.

TECENDO SÍNTESES E CONCLUSÕES

O interesse central da pesquisa consistiu em investigar, em uma escola pública, nos anos iniciais do ensino fundamental, primeiro e segundo ciclos, qual o impacto da formação docente, nas modalidades profissionalidade e profissionalização, no ensino da leitura.

Acreditamos que se os professores compreenderem como os alunos aprendem a ler, quais as habilidades envolvidas nesse processo, como essas habilidades se desenvolvem, nossa pesquisa poderá se converter em melhores práticas para o ensino da leitura.

Embora a leitura seja uma habilidade determinada por fatores culturais, essas habilidades são objeto de ensino. Os alunos não as desenvolvem sozinho, mas com a mediação pedagógica. Ensinar a ler é tarefa da escola, é a principal tarefa dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para construirmos respostas para a asserção e subasserções, analisamos dados de diversas fontes e nos debruçamos sobre duas categorias: elaboração dos planos de aulas e sua execução, isto é, o ensino da leitura. Essas categorias precisam ser compreendidas como uma unidade de análise, para que possam contribuir com os propósitos da pesquisa. Compreendemos ensino como resultado de uma intervenção planejada, do pensamento refletido na ação, não uma ação vazia, mas fluída por fatores epistemológicos, psicológicos mediadores da práxis pedagógica. Desvendar o que ocorreu na sala de aula implicou analisar sistematicamente esses fatores, como interagem e incidem sobre o ensino da leitura.

Em síntese, vimos no Capítulo 4 como esses fatores se articulam e se entrecruzam, determinando práticas reducionistas ou interacionistas da leitura. São eles produtores de inúmeras variáveis, como ambiente de aprendizagem, interação entre professor e alunos, conteúdos do conhecimento, valores, ideologias, contexto do ensino, metodologias, critérios avaliativos. Portanto, resultam em ensino, uma ação planejada e intencional, o que justifica as análises recair fortemente sobre os planos de aulas e na sua execução.

Entretanto, tratar do ensino é também tratar da sala de aula. A sala de aula se caracteriza por diversas peculiaridades mediatizadas pelas expectativas dos professores e alunos, por situações definidas institucionalmente e pela cultura escolar, situações imprevisíveis e dinâmicas que ocorrem em tempo real, situações que incidem direta ou indiretamente sobre o ensino. Essas situações fazem da sala de aula um microcosmo não passível de planejamento, mas que deve ser investigado, pois configura o contexto do ensino. Para investigá-lo de forma consistente e sistemática, utilizamos procedimentos

metodológicos, especialmente registros etnográficos, com o propósito de adentrarmos na ecologia da sala de aula, contexto no qual se produziu o ensino da leitura.

Essas considerações são fundamentais para que a nossa investigação pudesse produzir evidências sobre qual o impacto da formação docente no ensino da leitura, se houve significação dos conhecimentos científicos sobre a prática. Acreditamos que o acesso aos resultados desta pesquisa poderá contribuir para o empoderamento da profissionalidade e profissionalização para o ensino da leitura. Esses resultados foram distintos, quanto às modalidades.

Profissionalidade

A formação docente, na profissionalidade, confirmou a asserção geral. As análises demonstraram que a formação docente, com ênfase nos eixos epistemológicos e psicológicos da leitura, na interdisciplinaridade, na verticalização dos conteúdos das disciplinas formativas, no estágio como pesquisa, foi fundamental para que as estagiárias, em formação inicial, refletissem a relação teoria e prática, a fim de construir o projeto de intervenção, planejar e realizar o ensino da leitura, o “*quefazer*” com eficiência. Considerando os seguintes aspectos:

a) O processo de ensino e aprendizagem da leitura

O processo de ensino e aprendizagem, na sala de aula, foi vivenciado como uma unidade, e não como dois seguimentos distintos, como se caracterizou nas teorias behavioristas, nas abordagens tradicionais do ensino da leitura. Essa unidade configurou o ensino como mediação em função da aprendizagem dos alunos. Assim, as estagiárias construíram uma concepção metodológica de que é pela mediação que se produz o ensino e, como consequência, a aprendizagem. Para isto foi fundamental conhecer a natureza e a adequação da mediação para o ensino da leitura.

b) Eixos epistemológicos e psicológicos da leitura

Ratificamos que esses eixos estão indissolivelmente vinculados à pesquisa sobre ensino da leitura. Eles são organizadores dos processos envolvidos na proficiência da leitura e por esse motivo asseveramos a importância de seus estudos na formação inicial e continuada.

Em síntese, o estudo ocorreu mediante a investigação das perspectivas de leitura e

formação docente, das teorias da aprendizagem, dos processos cognitivos da leitura, da definição, do planejamento, da mediação, das estratégias de leitura e das suas inter-relações, entre outros.

As análises traçadas evidenciaram que a profissionalidade para o ensino da leitura, amparada por esses eixos, fortaleceu a práxis pedagógica para que a compreensão leitora e a aprendizagem dos conteúdos alcançassem melhores resultados.

Entretanto, é necessário sublinhar que a formação docente, a partir da teoria crítica, considera o conhecimento produzido, devendo se aproximar de outras formas de produção do conhecimento, numa permanente reflexão crítica, considerando que:

- O motor que rege a prática é a constante busca do conhecimento;
- O conhecimento teórico sem reflexão crítica não pode ser internalizado;
- A internalização decorre da práxis do *querfazer*.

Qual a importância dessas considerações? A nossa investigação revelou que o docente em formação demonstrava conhecer as teorias, como ocorreu em relação à Vigotsky e a sua teoria sobre ZDP. Contudo, a prática pedagógica indicava que criar e ampliar ZPD, promover ensino na zona proximal, era um hiato na formação dessas estagiárias. Portanto, tínhamos um desafio pela frente.

Como estamos tratando de formação inicial, persistimos em uma formação que primasse por essas relações. Nesse sentido, não bastava definir ZPD, mas compreender a mediação pedagógica, o papel da intervenção no processo de ensino e aprendizagem, a produção de andaime, imprescindíveis para o *querfazer*. Eles foram fundamentais na construção dos resultados satisfatórios do ensino da leitura para a profissionalidade.

c) A mediação pedagógica

A mediação pedagógica, como aspecto mais importante para a produção do ensino, foi beneficiada com a construção do ambiente interacional favorável para acionar os esquemas processadores. Eles são responsáveis pela interpretação de dados linguísticos e não linguísticos, pela organização e assimilação dos conteúdos do conhecimento. Essa mediação é compreendida como intervenção pedagógica, como processos de “ajudas”, andaimes. Vários tipos de andaimes foram produzidos pelas estagiárias, tais como:

- Estruturas de participação dinâmicas e ajustáveis ao contexto da sala de aula;

- Intervenções entre o nível de conhecimento e compreensão leitora dos alunos até níveis mais satisfatórios;
- Construções de diálogos e verbalizações significativas,
- Ações responsivas ratificadoras e retificadoras, turnos e pisos alternados de fala, turnos destinados ao emprego das estratégias cognitivas da leitura e/ou dos conteúdos do conhecimento;
- Pistas de contextualização por meio da recapitulação dos conteúdos, perguntas, expressão facial, gestos, sempre com o intuito de chamar a atenção dos alunos para o tema da aula, para o texto a ser lido, para o título, relacionando-o a fatos, informações que tivessem significado com o texto a ser trabalhado, entre outros.

Contudo, as estagiárias vivenciaram situações em sala de aula que permitiram ratificar a tese de que o conhecimento produzido deveria estar numa permanente reflexão crítica (MORIN, 2005). Foi o que ocorreu quando empregaram a mediação pedagógica satisfatoriamente e, mesmo assim, não foi certificada a aprendizagem de todos os alunos. O que ocorreu, a mediação falhou? Não.

As estagiárias foram compreendendo que não existe verdade absoluta, nenhuma prática por mais fundamentada, produz os efeitos esperados que alcancem todos os alunos. Existem inúmeros fatores que concorrem para o sucesso do ensino, entre eles o próprio contexto da sala de aula.

d) A sala de aula como contexto da aprendizagem

A noção de sala de aula como contexto da aprendizagem trouxe benefícios à formação inicial, para construção e execução do projeto de intervenção. As estagiárias foram compreendendo que os atores desse cenário são sujeitos da aprendizagem com diferentes realidades, com estilos cognitivos diferentes. Os registros da sala de aula mostraram que esse ambiente era construído por um conjunto de fatores temporais e dinâmicos, incidindo direta e indiretamente sobre ele, o que foi evidenciado nos encontros de preleção relatados no Capítulo 5.

Isto significa que a pesquisa-ação vogou por uma formação teórica, crítica e reflexiva. Vejamos algumas reflexões das conclusões das estagiárias sobre esse contexto:

- Identificaram elementos externos à sala de aula e analisaram como e em que condições ocorriam o ensino e a aprendizagem;
- Como *locus* do processo de ensino e aprendizagem, perceberam que a sala de aula, sofria intervenções advindas da gestão da participação, da rotina escolar, do espaço físico, atuando, naquele contexto, negativamente para a produção do ensino da leitura;
- Identificaram alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, realidades adversas, problemas de inclusão. Com essa experiência, compreenderam que as propostas construídas no projeto não poderiam ser tomadas como receitas para este ou outros contextos.
- Atuaram como pesquisadoras, com o objetivo de investigar e fortalecer sua formação para o ensino da leitura. Nesse sentido, compreenderam que “a ação pedagógica em sala de aula é dinâmica, altamente dependente do contexto que se vai constituindo. É sempre uma produção conjunta entre professor e aluno, localmente constituída e administrada em tempo real” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 94).

e) Relevância do planejamento para o ensino da leitura: transformações

Vasconcellos (2008) faz a seguinte reflexão sobre o planejamento:

No interior da academia, podemos perceber certo desprezo pela temática do planejamento: há um vazio cultural neste campo, pouca produção específica, ao contrário de outras temáticas como política educacional, avaliação, formação de professores, processos de conhecimento e, mais recentemente, até mesmo de currículo (VASCONCELOS, 2008, p. 15).

Essa reflexão é relativamente pertinente ao nosso trabalho. No período anterior ao estágio, na disciplina FTMCN, havia um descrédito em relação ao planejamento, uma resistência na elaboração do plano de aula. As futuras estagiárias indagavam e/ou afirmavam:

- Para que fazer plano de aula se as escolas não fazem, ou quando fazem é só um roteiro?
- Para que fazer plano de aula se a disciplina que estamos cursando não é didática?
- Aprender a fazer plano de aula para que, se na prática a gente nem pega nele?
- Para que fazer plano de aula, se na escola a gente segue o livro didático?
- Plano de aula é só burocracia.

- Plano de aula, na minha escola, é uma ficha: já vem pronta, é só preencher.
- Plano de aula é coisa tradicional, puro tecnicismo.

Decorrente dessas colocações, a disciplina FTMCN asseverou a importância do planejamento visando transformar esses argumentos. Planejar é uma tarefa inerente à profissão docente e que requer algumas competências para:

- Discernir sobre o currículo;
- Construir objetivos expressivos;
- Selecionar conteúdos, textos;
- Analisar criticamente os conteúdos da cultura, ideologias, valores;
- Determinar ações embasadas teoricamente;
- Organizar adequadamente o ensino ao nível da turma;
- Pensar a prática para avaliá-la;
- Tomar decisões para qualificar o ensino;
- Pensar na mediação pedagógica;
- Definir critérios de avaliação pertinentes ao ensino;
- Refletir criticamente seus próprios conhecimentos: atualizá-los, ampliá-los, etc.

Com a revisitação dos conceitos sobre planejamento, na literatura dos semestres anteriores, no processo de ativar, atualizar e ampliar os conhecimentos prévios, ocorreu então uma transformação de posicionamento. As futuras estagiárias compreenderam que a função do planejamento é ajudar o docente a pensar no seu papel de mediador e traçar um percurso consistente e viável para proceder à mediação. Considero essas informações relevantes para os resultados da pesquisa. O estágio adotou a mesma metodologia, recuperando os conhecimentos prévios e avançando para o planejamento do ensino da leitura.

Ao final da pesquisa, concluímos que realmente as estagiárias reconheceram a importância e a necessidade do planejamento, uma vez que os planos de aula analisados alcançaram níveis positivos em função dos objetivos e da mediação leitora.

Os resultados satisfatórios foram evidenciados na capacidade das estagiárias, para elaborá-lo e utilizá-lo na docência. Ao final, elas compreenderam a necessidade de planejar o ensino da leitura considerando que:

- Planejar não é burocracia, nem tecnicismo;
- Requer competência para pensar criticamente a prática;

- Ensino é uma ação intencional, portanto deve ser planejado;
- O plano de aula tem função pedagógica, pode e deve ser consultado antes, durante e depois da regência;
- É preciso conhecer as bases epistemológicas e psicológicas da leitura;
- É preciso saber integrar objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação;
- Deve-se elaborar metodologia adequada ao ensino da leitura;
- As estratégias de leitura são fundamentais para mediar o ensino;
- A leitura não termina ao final do texto, mas necessita ser avaliada;
- O ensino da leitura não pode se limitar ao livro didático;
- É imprescindível ter critérios para selecionar bons textos;
- É necessário providenciar fontes variadas e confiáveis para selecionar textos;
- É necessário analisar os conceitos e definições contidas nos textos;
- Deve-se verificar a adequação da linguagem dos textos, conceitos e termos científicos;
- Deve-se analisar a abordagem de leitura impregnada nos textos;
- É importante refletir sobre a relevância, significação do tema;
- Deve-se verificar a adequação do texto ao nível da turma e aos conteúdos ensinados;
- Deve-se avaliar as possibilidades de contextualização e abrangência dos textos;
- Deve-se verificar o alcance das informações do texto e sua pertinência aos objetivos;
- O planejamento é uma ação interdisciplinar entre outros.

Essas são algumas das considerações que as estagiárias aprenderam a observar quando o docente se propõe a elaborar seu plano de aula pensando na qualidade do ensino da leitura. Considero que planejar o ensino seja a primeira atitude do docente competente, o que significa gostar de ensinar para despertar nos alunos o desejo de aprender ler.

Queremos registrar que a relevância dada ao planejamento não significa tomá-lo como solução para o ensino da leitura. Embora seja indispensável à formação de docentes competentes para realizar a sua tarefa, o ensino, especialmente nesta pesquisa, o ensino da leitura, não será somente por ele que a qualidade do ensino estará assegurada. Vários fatores vão incidir sobre ele, tais como o contexto da aprendizagem. A partir das análises dos planos de aula e do ensino da leitura materializadas nesta pesquisa, advertimos que:

- O plano de aula pode ser eficaz, contendo todos os componentes constitutivos, mas o ensino da leitura pode não corresponder à qualidade do plano, não cumprir com as propostas e objetivos, como foi evidenciado na formação continuada. O plano de aula foi bem elaborado, completo e diversificado, mas o ensino não chegou a contemplar o proposto, esvaziou-se no decorrer da aula;
- O plano de aula pode ser eficaz, contemplar todos os seus componentes e o ensino, cumprir exatamente o que foi planejado e ainda sim fragilizar o ensino, com a superficialidade dos conteúdos, como foi evidenciado na formação inicial;
- O plano de aula pode ser eficaz, contemplar todos os componentes, mas o ensino perder as possibilidades que o contexto da aprendizagem oferece de extrapolar as informações do texto, de ir além do planejado, de contemplar a leitura inferencial, o que ocorreu na formação inicial e continuada. O contexto da aprendizagem gerou inúmeras oportunidades para extrapolar o texto, de acolher as contribuições dos atores, para ocorrer uma leitura inferencial, mas o ensino não correspondeu.

Após defendermos a relevância do planejamento, as considerações acima parecem contraditórias. Para que planejar? A resposta pode ser dada empregando palavras das próprias estagiárias, repetidas inúmeras vezes em sala de aula: “se com o plano de aula, assim como fazemos, já é difícil de ministrar a aula, imagine sem ele”. Portanto, as estagiárias viram relevância no planejamento.

Na verdade, nossas considerações não minimizam o valor do planejamento, elas advertem que se aprende a ensinar no exercício da docência. Sabemos que na prática o professor deverá decidir como aplicar o plano, como utilizar o recurso didático (no caso o texto), como mediar o processo, o que fará como todos esses elementos para que o aluno aprenda. Portanto, não bastará um bom plano de aula nas mãos ou sobre a mesa, mas é refletindo criticamente a prática, adentrando para a sala de aula, é que se aprende a ensinar. Este é o processo proposto por Schön (1983 *apud* SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007): reflexão na ação.

Pesquisa e formação docente poderão fazer a diferença. Daí decorre a importância da linha crítica nessa formação. Para concluirmos, recuperemos Mizukami (2002) que apontou como um dos grandes desafios dos projetos que associam pesquisa e formação de professores tem sido o de construir estratégias investigativas e formativas que permitam, processualmente,

oferecer respostas, mesmo que provisórias, aos problemas estudados.

f) Metodologia para o ensino da leitura

As estagiárias aprenderam a mediar o ensino da leitura, o que se evidenciou em diversos turnos dos protocolos, elencados no Capítulo 8. Elas compreenderam que ensinar os alunos a *ir e vir* sobre o texto para aprender a ler não é errado nem perda de tempo, mas habilidade inerente à compreensão leitora e necessária, a fim de que os alunos possam construir estratégias de metacognição. A leitura é uma habilidade que exige desenvolvimento linguístico perceptivo dos alunos, o que foi promovido com o ensino da leitura ministrado pelas estagiárias ao empregar as bases epistemológicas e psicológicas da leitura.

Esses eixos determinaram a práxis pedagógica que se consolidou na metodologia tutorial. A leitura tutorial, denominada também de leitura compartilhada, foi desenvolvida em suas etapas flexíveis, dinâmicas, integradas: preparação, momento e após leitura.

g) Seleção de textos apropriados para a leitura

A qualidade dos textos é um dos principais requisitos para o planejamento da leitura. Textos fragmentados, sem elementos de coesão, coerência, sem conectivos, impedem ou dificultam o emprego das estratégias de leitura e, conseqüentemente, que o aluno desenvolva a metacognição, isto é, que futuramente possa atuar de forma autônoma e dinâmica nas redes de significação do texto. Assim, os textos selecionados implicam a leitura decodificada, interacional, compreensiva e discursiva. Nesse sentido, os docentes em formação inicial conseguiram selecionar bons textos, especialmente tendo em vista o nível de desenvolvimento dos alunos, os conteúdos do conhecimento, mas não alcançaram a perspectiva discursiva.

h) Leitura discursiva na perspectiva emancipatória

Há de se considerar não só a forma, mas o conteúdo da leitura, a fim de contribuir com o processo emancipatório dos alunos. Os textos são suportes eficientes para comunicar conteúdos culturais, mediados pelo discurso do autor, e por isso são factíveis de argumentação, de significação, de réplica. Nenhuma das práticas analisadas resultou em tal ensino.

A concepção discursiva representou o maior desafio da formação inicial e continuada. Presumimos de maneira congruente que alguns fatores concorreram para tal fato:

- O discurso educacional que pautou toda a formação inicial, acentuado em formas monológicas e explicativas, em detrimento das formas dialógicas mediante as quais professores e alunos, em conjunto, constroem significados, dificultou práticas contextualizadas, dialógicas; reflexivas;
- O currículo do curso de Pedagogia, sob a perspectiva progressista, não alcançou solidez na concepção de educação como prática social;
- Fragilidade na formulação de conceitos imprescindíveis para compreender educação como prática social: práxis, dialética, emancipação, ideologia, poder, entre outros;
- Fragilidade no nível de conhecimento geral;
- Falta de clareza da dimensão política da profissão docente.

Por aí recaem alguns dos entraves para que leitura possa ser instrumento potencial na formação do leitor proficiente e contribuir para que a escola cumpra seu papel emancipatório. Desvelar as nuances de um texto exige formação de docentes competentes. Esta formação, embora muitas vezes apresente-se pautada pelo discurso da teoria crítica, se revelou com inúmeras limitações. Sem inserir os princípios dessa teoria de maneira mais potente nos currículos de formação, dificilmente o docente poderá construir uma postura política, capaz de compreender a relação de força e poder do ato educativo, conforme explica Lebrun (1981), quando afirma que força não está relacionada necessariamente à posse de meios violentos, à coerção, mas sim a meios que permitam influenciar o comportamento das pessoas. Ao docente caberá responder: O que é educação? Por que educar? Para quem educar? Como educar? Qual o objetivo do meu ensino? As respostas implicam transformar a sua própria visão de mundo, transformar a si próprio visando uma prática educativa emancipatória, na qual a leitura discursiva poderia ser um instrumento potencial.

A pesquisa certifica que além da dimensão política outro desafio para a leitura discursiva é a sua própria formação escolar. Em grande parte, os docentes carregam consigo o penhor da ineficiência da escola básica, apresentando-se com comprometimento da compreensão leitora e, às vezes, até mesmo de decodificação lenta das palavras, inadequada, imprecisa, fraqueza no vocabulário, pouca habilidade de inferir, com déficits na compreensão linguística, com dificuldades de encontrar diferenças entre linguagem falada e escrita, nas

características temporais das duas linguagens, na falta de habilidades metacognitivas, sintáticas, semânticas, pragmáticas, que resultou em maus compreendedores da leitura. Essas dificuldades gerais na compreensão da linguagem configura um imenso desafio a ser vencido para que o docente possa ser o mediador entre o aluno, sua realidade, os textos, seus conteúdos, carregados de ideologias, valores.

Esse é um desafio impetuoso que se entrecruza com a possibilidade de transformar tal realidade. A falta de hábitos de leitura, característica da cultura da escola básica, persiste na formação inicial e continuada, levando os docentes em formação a resistirem à leitura de um livro, e até mesmo a adquiri-lo. Isto requer que os docentes formadores revejam suas práticas. A formação torna-se ainda mais precária quando baseada em textos fragmentados, apostilas montadas, em detrimento da leitura de uma obra completa. Uma obra deve ser lida e debatida em sala de aula sob a mediação do formador, possibilitando uma leitura transacional entre autores, argumentando concepções, conceitos, informações, uma leitura refletida em seus diversos componentes. A cultura da superficialidade precisa ser eliminada. É preciso incentivar os docentes a formar uma biblioteca, ainda que restrita, a valorizar o conhecimento, a apreciar a nova informação, a investir no seu próprio saber. É inevitável que o docente sem um habitual contexto de leitura fracasse nesta habilidade.

Reportarmo-nos à condução da pesquisa, cujo percurso contribuiu para sua cientificidade. Inicialmente ressaltamos que a gênese para sustentar a asserção geral, na modalidade profissionalidade, esteve em grande parte localizada na concepção do estágio como pesquisa e acentuadamente na metodologia empregada na disciplina dos Estágios Supervisionados III e IV. O que queremos dizer é que não basta adotar uma concepção de estágio como pesquisa para integrá-lo às disciplinas formativas, para aproximar a teoria à prática, ou atender aspectos da educação e da docência. Ele pode continuar compondo aspectos meramente formais dentro dos currículos, cair em práticas descritoras, imediatista da realidade.

Conforme ressaltamos no Capítulo 5, o desenvolvimento do estágio resguardou as peculiaridades das metodologias empregadas na pesquisa, articulando ações entre a coleta e o registro de dados, reflexões e análises teóricas nos encontros de preleção. Foi discutindo os diários de bordo, assistindo seus próprios vídeos e das colegas, que as estagiárias se sentiram motivadas, atentas para identificar episódios bem sucedidos do ensino da leitura, para localizar o emprego eficaz das estratégias de leitura, como e quando elas ocorreram, apontar quais os conteúdos da formação que foram resgatados para efetivar e analisar a prática bem sucedida. O mesmo ocorreu, ao contrário, quando o ensino da leitura apontou falhas. A

reflexão crítica da relação entre teoria e prática, o resgate ao projeto de intervenção, permitiu buscar respostas, rever e sugerir ações para as próximas regências, desencadeando um processo de ação-reflexão-ação. Nos encontros de preleção, a sala de aula se configurou como um ambiente de excelência à formação crítica, reflexiva e competente do futuro professor, inclusive apontando desafios do fazer docente.

Essas considerações podem transparecer um excesso de entusiasmo, mas para a doutoranda elas são significativas, pois na sua experiência como formadora e supervisora de estágio, essa pequena turma, de sete estagiárias, distinguiu-se de tantas outras. As estagiárias não realizaram o estágio apenas para cumprir horas, meramente uma formalidade, mas se comprometeram com sua própria formação e com a aprendizagem dos alunos. Já na construção do projeto de leitura, no Estágio III, e mais positivamente na regência, no Estágio IV, elas se mostraram motivadas e empenhadas em conhecer para ensinar a leitura e preocupadas com o contexto da aprendizagem.

A metodologia dos Estágios Supervisionados III e IV priorizou a tese que defendemos nos capítulos teóricos desse trabalho, especialmente no Capítulo 1, que tratou da formação docente: profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Advogamos que o estágio curricular deveria ter como propósito significar o fazer, favorecer a verticalização do conhecimento, o que requer habilidade para pensar interdisciplinarmente. Na prática, essa habilidade exigiu mediação pedagógica da supervisora doutoranda, isto é, as estagiárias não conseguiriam recuperar os conhecimentos prévios, construídos ao longo das disciplinas formativas, sozinhas. Boa parte desses conhecimentos, elas reconheceram que tiveram acesso ao longo do curso, mas coube à supervisora-doutoranda promover ajudas cognitivas, a fim de ativar, atualizar e expandir esses conhecimentos, integrando-os aos objetivos da pesquisa, ou seja, ao expandir, foi possível integrar, aprofundar, verticalizar.

Em síntese, apresentamos no Capítulo 4 estudos sobre as bases epistemológicas e psicológicas da leitura que devem perpassar a formação de professores, a fim de influenciar resultados mais qualitativos. Esses estudos estiveram presentes na literatura revisada e ampliada dos Estágios Supervisionados III e IV e sofreram o processo de mediação, antes referido. O que queremos dizer com literatura revisada e ampliada? A supervisora doutoranda, conhecedora da matriz curricular do curso de Pedagogia, das ementas das disciplinas formativas, dos eixos epistemológicos orientadores dos períodos do curso e do próprio estágio, conseguiu promover com eficiência a mediação pedagógica, como atividade interdisciplinar.

Nesse sentido, os conteúdos fundamentais que sustentam o ensino da leitura

apresentaram-se de maneira bastante geral para os docentes em formação inicial, o que era inadequado para estabelecer a relação entre teoria e prática. Era previsível que aparecessem nos planos de ensino, nas referências das disciplinas formativas, conteúdos sobre pesquisas educacionais, teorias da aprendizagem behavioristas, interacionistas, sócio-interacionistas, teóricos como Piaget e Vigotsky, planejamento, plano de aula, currículo, diferentes abordagens de leitura e até mesmo estratégias de leitura. A mediação pedagógica incidu fortemente na recuperação desses estudos, atualizando e ampliando-os com foco na epistemologia e psicologia da leitura.

Portanto, essas considerações convergiram para sustentar a asserção geral, referente à formação docente, à *profissionalidade*, para o ensino da leitura. Confirma-se que as bases epistemológicas e psicológicas da leitura permitiram refletir a práxis pedagógica promovendo avanços nesse processo, contribuindo para a compreensão leitora e a aprendizagem dos conteúdos do conhecimento. Os resultados foram fruto de variadas fontes, envolvendo tanto o processo de mediação pedagógica das estagiárias junto aos alunos do ensino fundamental, como da metodologia empregada nos estágios, em que se destaca a mediação da supervisora-doutoranda entre as estagiárias e os objetivos da pesquisa.

Profissionalização

A asserção geral também se confirmou na *profissionalização*. Em síntese, os primeiros resultados produzidos pela investigação demonstraram uma concepção reducionista da leitura por parte dos docentes em formação. As microanálises revelaram práticas de leitura ausentes de:

- Planejamento para o ensino da leitura;
- Seleção de textos para além dos inseridos nos livros didáticos;
- Metodologia apropriada para a leitura;
- Atividades de compreensão leitora, já que a maioria empregava questionários e exercícios dos livros didáticos adotados;
- Mediação e intervenção pedagógica para ajudar os alunos a construir argumentos;
- Utilização das estratégias cognitivas da leitura;
- Ambiente de aprendizagem apropriado, como clima disciplinar, relações de confiança;

- Avaliação sistemática da leitura;
- Conclusão das aulas de leitura.

As práticas reducionistas apareceram no discurso docente como justificadas pela falta de tempo para o planejamento, como facilitadoras do trabalho, mais cômodas, mais rápidas. Implícito neste discurso, acreditamos que se encontrava o desconhecimento sobre o ensino da leitura. Na concepção das docentes em formação, não havia distinção entre atividades e práticas reducionistas e a natureza do ensino da leitura. São essas práticas que contribuem para baixo nível de compreensão leitora dos alunos do ensino fundamental, que lhes sonham as possibilidades de se tornarem leitores proficientes.

O referencial teórico deste trabalho afirmou ser a sala de aula o *lócus* por excelência do processo de ensino e aprendizagem. Defendeu que o planejamento é essencial para qualquer ensino, particularmente para o ensino da leitura; que o ambiente de aprendizagem é necessário à mediação leitora, à intervenção pedagógica, ao emprego de estratégias de leitura. As primeiras evidências revelaram que as docentes, embora com formação em licenciatura, cursos de pedagogia, e com formação continuada em nível de *Lato Sensu* e/ou cursos promovidos pela rede de ensino, não conheciam as bases epistemológicas e psicológicas do ensino da leitura ou, se conheciam, não se empenhavam com esse ensino.

Reconhecemos que a origem das práticas reducionistas pode estar na base teórico-metodológica dos cursos de formação inicial, conforme a intensa análise dos currículos, conteúdos, e carga horária no Capítulo 1. Evidenciou-se uma formação inicial calcada na fragmentação dos conteúdos, na divisão do tempo, nas atividades centradas mais nas iniciativas do professor formador do que do aluno em formação. Esses estudos levaram-nos também a supor que a formação inicial impregnou posturas passivas, espontaneístas, não investigativas, difíceis de serem superadas no exercício da docência.

Ainda é preciso considerar, como revelaram as entrevistas com as docentes, que os cursos de formação continuada oferecidos pela rede, embora alguns tenham abordado a temática alfabetização e letramento, não alcançaram o “ensino” da leitura. Ressaltamos que são propostas de formação continuada destinadas aos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Já quanto aos cursos em nível de *Lato Sensu*, a opção das docentes nem sempre ocorreu pela área, conteúdos ou propostas: fatores como custo, carga horária, local, dias e horários, certificação, influenciaram na decisão.

Acreditamos que as práticas reducionistas radicalizadas no ensino da leitura têm suas

raízes nas lacunas da formação inicial e continuada desses docentes. Contribuir para refleti-las criticamente, visando transformá-las no contexto onde estão inseridas, no *ethos* da escola, foi o objetivo deste estudo.

Esta é então a questão que se recoloca: a formação docente pode corroborar resultados qualitativos no ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental?

As evidências demonstraram que as docentes em formação elaboraram o plano de aula resgatando os conhecimentos sobre o ensino da leitura, construíram metodologia apropriada, em resumo, elaboraram um plano de aula integrado aos estudos teóricos. O Protocolo (3), ao descrever e analisar o ensino da leitura apontou turnos e episódios em que a mediação poderia ter ocorrido de forma mais eficaz, especialmente no momento da leitura.

Embora as análises tenham revelado resultados relativos para o ensino, as docentes superaram várias dificuldades apontadas inicialmente com o ensino da leitura, especialmente em relação à concepção reducionista, tais como:

- Demonstraram interesse pelo ensino da leitura;
- Definiram objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação;
- Empregaram conhecimento teórico na elaboração do plano;
- Empregaram metodologia apropriada;
- Utilizaram as estratégias de leitura;
- Refletiram a teoria para construírem o plano (integrando etapas, sendo coerentes);
- Selecionaram apropriadamente o texto para a leitura (não optaram pelo mais “fácil” pelo livro didático);
- Socializaram conhecimentos, ao trabalhar em dupla;
- Exercitaram mudanças na práxis por meio dos estudos teóricos;
- Ministraram o ensino da leitura observando a relação entre teoria e prática (mesmo sem alcançar resultados imediatos);
- Empregaram fundamentos da SI para construção do ambiente favorável ao ensino, como ações responsivas, diálogos;
- Prepararam o texto em painel (o que favoreceu o desenvolvimento de estratégias);
- Demonstraram iniciativa, produziram material didático;
- Demonstraram envolvimento e crescimento com a pesquisa, (gravaram a aula, não tiveram receio de se expor, tiveram presteza com a produção do material, plano de aula, etc.).

Juntam-se à confirmação da asserção geral as considerações decorrentes da própria

avaliação emitida pelas docentes em formação continuada, que são significativas. De acordo com essas avaliações, o curso alcançou um nível bastante satisfatório. Os recortes⁹³ que se seguem constam do relatório apreciativo da profissionalização, entregue à doutoranda pela equipe gestora, que o repassou à PUC Goiás e esta à SME.

“Alguns professores aderiram ao projeto e a participação foi positiva, pois possibilitou reflexões sobre a práxis pedagógica do contexto da leitura”.

“Vivenciar essa experiência foi um processo enriquecedor e significativo, pois trouxe contribuições e reflexões pertinentes para a nossa prática pedagógica. A formação possibilitou reflexões sobre os processos de desenvolvimento da leitura em sala de aula e a importância de fazer do nosso aluno um leitor consciente e crítico”.

“Através de leituras, discussões de textos e artigos relacionados ao assunto e aulas práticas foi possível abordar a leitura utilizando, principalmente, textos informativos, criando possibilidades de usarmos diversas modalidades de leitura (oral, coletiva, individual), dando ao aluno acesso ao conhecimento da língua portuguesa. O objetivo foi desenvolver a compreensão leitora do aluno por meio da leitura tutorial de diversos textos informativos, destacando sua importância e elementos significativos para a construção do conhecimento. Trabalhar com texto informativo requer muita pesquisa e preparação antecipada por parte do professor, objetivando despertar no aluno interesse pela leitura e propiciando aprendizagem significativa, especialmente dos conteúdos escolares. A importância do uso desse tipo de texto é fundamental no processo ensino e aprendizagem, permitindo, também, discutir, através do texto, conhecimentos trabalhados anteriormente, estabelecendo conexões com outros conteúdos por meio do desenvolvimento da leitura realizada em sala de aula”.

“Através dos textos, nós, professores, fomos incentivados a discutir e a refletir sobre os assuntos trabalhados, a perceber nas entrelinhas informações importantes para a compreensão textual e da língua portuguesa, interagindo

⁹³ Transcrição literal do relatório conclusivo do curso de formação continuada.

com outras disciplinas ao mesmo tempo, como o significado de determinadas expressões e outros vocábulos. A proposta enfatizou também a necessidade de organizar o ambiente interacional para favorecer a participação dos alunos. Para isso, é necessário, preferencialmente, organizar a sala de aula em duplas ou na forma de “u”, em um ambiente que seja favorável ao ensino e à aprendizagem da leitura, bem como estabelecer regras de participação e desenvolvimento da aula”.

“Com foco na leitura tutorial é imprescindível à apresentação do texto e dos objetivos da aula, preparação do material antecipadamente, levantamento de conhecimentos prévios dos alunos antes e durante o processo de leitura com relação à temática da aula, observando imagens, título e perguntas elaboradas pelo professor, utilizar estratégias de leitura (predição, recapitulação contínua, inferência, deixa/inferência)”.

“Todas essas estratégias são importantes para favorecer a participação do aluno no processo de leitura. Para isso, fomos orientados com fundamentos teóricos da sociolinguística interacional a criar um ambiente que motive essa interação, sendo o professor mediador desse processo. Ressaltou-se, também, a importância do planejamento detalhando as ações a serem trabalhadas na sala de sala”.

“Como professores, sabemos o quanto é fundamental o planejamento das atividades para que ocorra aprendizagem significativa. Nesse sentido, o curso reforçou esse pensamento baseado nas teorias pedagógicas e na reflexão dessa prática. Além de planejar e criar um ambiente que favoreça a aprendizagem do aluno refletimos também sobre o papel do professor nesse processo. A mediação é fundamental para que ocorra a participação do aluno e a avaliação da leitura. É possível fazer um diagnóstico da aprendizagem através do processo de interação do aluno com o conhecimento, no caso, o ato de ler, interpretar, discutir e refletir sobre as informações que estão contidas no texto. E esse diagnóstico é concretizado com a mediação do professor. Portanto, o papel do professor é instigar o aluno para que se envolva no processo de leitura de acordo com os objetivos propostos para o texto em estudo. Quando temos

um planejamento, os objetivos são claros e significativos no processo de aprendizagem. Além disso, o aluno é levado a trazer os conhecimentos prévios para o momento de discussão da leitura”.

“Essa experiência validou nossos conhecimentos a respeito da leitura e sua importância no espaço escolar, onde podemos criar condições para que o aluno se envolva literalmente numa proposta de leitura dirigida e construída coletivamente. Como grupo de estudo, ficou o desejo e a sensação de “quero mais”. Somos sujeitos de nossa própria ação e estar envolvido num grupo de estudo, discutindo concepções e práticas que contribuem para a nossa vivência e prática em sala de aula é, sobretudo, uma busca de querer o melhor para os nossos alunos. Somos preocupados com o ensino público e acreditamos que a escola é um lugar de transformações sociais, e isso só será possível com um trabalho comprometido com a qualidade do ensino no nosso contexto escolar. Portanto, a leitura é um caminho que possibilita essa transformação. E para o aluno desenvolver essa competência leitora precisamos investir em ações pedagógicas significativas e transformadoras da realidade do nosso aluno”.

“Os depoimentos dos participantes do grupo de estudo foram todos positivos, no sentido de acreditar na proposta e poder colocá-la em prática nas nossas ações cotidianas que envolvem a prática pedagógica, especialmente a leitura. A parceria com a universidade, ressaltando essa contribuição para discutir e propor ações que realmente atendam à realidade da escola pública, foi de suma importância. Escola e universidade são promotoras do conhecimento e parceiras nesse processo. Assim, todos juntos construiremos ações significativas e importantes para que a nossa educação seja cada vez mais qualitativa”.

Essas apreciações, ao lado das microanálises, levam-nos a sustentar a asserção geral para a profissionalização. Elas contribuíram para evidenciar que as docentes em formação refletiram a práxis pedagógica e alcançaram resultados relativos para o ensino da leitura. O que não pode prescindir nesta conclusão, é recolocar a educação como prática social, o que a caracteriza por um movimento dialético de interesses contraditórios que se entrecruzam, o que fez da profissionalização um exercício de rompimento de barreiras.

Neste sentido, é preciso colocar em cena o contexto da profissionalização, a fim de analisar as lacunas que apareceram nos seus resultados. Em síntese, essas lacunas recaem não apenas sobre os dados qualitativos do ensino, mas também no quantitativo dos professores em formação. Por que nove docentes participaram da formação continuada e duas se empenharam na etapa conclusiva, na elaboração do plano de aula e no ensino da leitura? O que aconteceu para que os avanços no ensino fossem relativos? Faltou competência docente, no sentido político? A formação continuada não logrou êxito? A pesquisa não alcançou seus objetivos?

As respostas não podem ser descontextualizadas das condições em que ocorreu a profissionalização, pois recairiam em análises assépticas da realidade. Coloquemos em cena este contexto.

- a) Estrutura e meios foram fatores de superação para que a formação continuada ocorresse. Como visto no Capítulo 5, a estrutura física da instituição não oferecia condições para a realização dos trabalhos. A equipe gestora se empenhou para organizar um ambiente viável, com possibilidades para instalar material áudio visual e que acolhesse o quantitativo dos professores dos turnos matutino e vespertino. O que se viu foi uma mobilização dos profissionais para a efetivação da formação continuada;
- b) Horários e decisões. Para acolher os docentes dos dois turnos, a formação foi realizada no horário das 17:20 as 21:30. Assim, professor do turno matutino retornava à escola e os professores do vespertino estendiam o horário das 13:00 as 21:30;
- c) Obrigações e sobrecarga de trabalhos. Ocorreu uma sobrecarga de esforços e de tarefas para os professores. Os curtos espaços de tempo para planejar as aulas estreitaram-se ainda mais para que se dedicassem aos estudos e às exigências da formação continuada. Sabemos que fora da jornada escolar o trabalho docente encontra diversas outras responsabilidades, inclusive de cunho pessoal. Assim, os docentes em formação passaram a se desdobrar para dar conta das obrigações. São obrigações e exigências que recaem sobre a construção da sua identidade: “Existe certa pressão moral sobre os professores ao se considerar que a qualidade de seu trabalho depende em boa medida do tempo e das funções realizadas fora de seu horário regulado e pago” (SACRISTÁN, 2008, p. 237). Recorremos à teoria crítica, pois ela nos fornece elementos para encontrar nesse discurso o sentido pejorativo da ideologia, sentido este que incorpora falsas convicções, mas que são extremamente fortes

na construção da identidade profissional. Colocar sobre os docentes o ônus da profissionalização não ter alcançado resultados mais qualitativos é comungar com essa ideologia e seus fins, fins que distorcem a realidade e subtraem os conflitos de interesses que determinam as reais condições de trabalho e de formação;

- d) Rotinas operativas impostas. A concepção de currículo diversificado, amplo, divulgado pelos PCNs, e mais particularmente pelos documentos da rede, como a Proposta Pedagógica, acabou gerando um alargamento das responsabilidades do professor. O cumprimento das tarefas decorrentes do seu trabalho - planos de aula, elaboração e correção de provas, construção das fichas de avaliação, participação nas reuniões de pais, etc. -, foi acrescido de outras exigências, “cobranças”: elaboração de projetos didáticos que não estavam previstos no plano de ensino e que chegavam subitamente como exigência da rede “atropelando” as atividades e projetos em curso; a organização de atividades, como acompanhar os alunos em saídas da escola em teatros, excursões; participação da formação continuada promovida pela rede em horários alternativos; preparação de festas, musicais, oficinas, feiras e outros eventos promovidos pela escola e pela rede; gerir múltiplas tarefas burocráticas, como preenchimento de fichas descritivas, construção de relatórios diversos;
- e) Desgaste físico. A rotina, a jornada de trabalho, o trabalho efetivo em sala de aula, as especificidades das turmas, com características múltiplas e desafiadoras como indisciplina, diversidade, inclusão, aprendizagem e a realização de todas as demais obrigações, sem dúvida concorreram e concorrerem para o desgaste físico e até mesmo tiveram implicações para a saúde dos docentes;
- f) Condições salariais. A maioria dos docentes optou pela profissionalização em busca do conhecimento e também de certificação, com foco na promoção funcional, tendo em vista ser uma via de melhoria salarial. Este fator, ao lado das reais condições da profissionalização, pode ter contribuído para o esvaziamento da etapa conclusiva, uma vez que a certificação de metade das 80 horas foi emitida, ao término da primeira etapa, a fim de atender solicitação dos docentes em decorrência do cronograma de acesso funcional da rede.

Neste cenário foi possível chegar à compreensão da realidade. A profissionalização ocorreu no isolamento do professor no seu *quefazer*. Aos docentes não é assegurado tempo nem espaço para grupos de pesquisa ou mesmo para o diálogo com os seus pares. Diante dessa realidade, compartilhamos com Sacristán (2008, p. 261) que:

Este discurso pedagógico moderno, preconizador de novas metodologias, que se concretizam em tarefas mais complexas para professores e alunos, certamente exige outras condições muito diferentes para os professores. Não é um problema que se resolva simplesmente formando estes, mas que reclama profundas mudanças nas condições de trabalho e na organização escolar, assim como uma redução da pressão do controle. Do contrário, converter-se-á numa mera pretensão ideológica de mudança, mas não em programas eficazes.

Portanto, não será sobre os ombros da profissionalização que recairão os resultados relativos do ensino da leitura, mas deve-se considerar a ousadia desses docentes na superação do que Paulo Freire (1990b) denominou de *situações-limites*. As condições reais da profissionalização são reveladoras do enfrentamento da realidade desses docentes. Freire (1990b), ao construir a categoria de *situações-limites*, as descreve como barreiras insuperáveis, ideologias objetivas para desacreditar o oprimido de qualquer possibilidade de superá-las, de instalar a desesperança de *ser mais*. Ora, os obstáculos foram muitos, e os docentes, às vezes não conscientes da própria *situação-limite* que lhes foram impostas, abraçaram os desafios. Nestes desafios alguns conseguiram ir até ao final da formação e produzir resultados para o ensino da leitura, outros foram até onde foi possível vencê-los.

Se Freire nos coloca a reflexão crítica sobre a *situação-limite*, Habermas (1983) nos alerta quanto às forças coercivas. Sem dúvida elas nos impõem *situações-limites*, pois trazem consigo o objetivo de manter os interesses estratégicos e como tal “resistentes em abrir mão da opressão”.

Disso se deduz que advogar por formação de docente competente, na perspectiva deste trabalho, capaz de contrapor aos interesses neoliberais, demanda desafios para além das políticas educacionais. Empregando as palavras de Geuss (1988), requer a deslegitimação da opressão, pois esta pode ser pré-condição necessária para qualquer ação política.

Ao termo desta pesquisa, remetemo-nos a seu problema, para afirmar que a profissionalidade e a profissionalização podem corroborar resultados qualitativos no ensino da leitura, desde que não nos atenhamos a nenhuma teoria hegemônica no campo da formação de professores, suficientemente eficaz e capaz de romper com os limites impostos a essa formação. Morin (2005) considera a incerteza e as contradições como componentes da vida humana e, ao mesmo tempo, sugere a solidariedade e a ética como caminho para a religação dos seres e dos saberes. Nesta perspectiva, o pensamento rígido, acabado, não tem mais

espaço, o conhecimento produzido deverá se aproximar de outras formas do conhecimento, não existindo a possibilidade de nos atermos às teorias frágeis ou demasiadamente eficazes como motor da educação como transformação social. A busca da verdade estará na contradição, na ambiguidade, movida por uma reflexão crítica permanente.

Isso nos coloca num permanente processo de ressocialização dos modelos já existentes com novos modelos de profissionalidade e de profissionalização, a partir de novas ideias, outras teorias e novas pesquisas, sem perder de vista que formação docente e qualidade de ensino caminham junto às condições de trabalho, plano de carreira, salário justo, dignidade. Os professores inserem-se numa categoria profissional, o que significa lutar por direitos básicos de trabalho e de valorização profissional.

Acredita-se, por fim, que a formação competente de professores para uma práxis de leitura na perspectiva emancipatória seja “o inédito” para viabilizar a qualidade e a democratização do ensino na escola pública. Mas essa é uma *situação-limite* que nos exige sermos sujeitos da história, construirmos um novo legado, com base no sólido legado de Freire: o *inédito-viável*. O inédito virá! Viável e urgente!

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRÉ, E. D. M. A avaliação da escola e a avaliação na escola. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.
- AUSUBEL, D.P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune Stratton, 1963.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre*. São Paulo: Vozes, 2002.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BOFF, L. Prefácio. In: FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- BORTONE, M. E. *A Construção da Leitura: Alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança*. Scripta, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, jan./jun. 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Subsídios da sociolinguística educacional. *Revista Educação*. Publicação especial n. 2. p. 62-77, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Métodos de alfabetização*. [2012] Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/1560-metodos-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 23 jul. 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CATANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, M. A. F. Andaimos e pistas de contextualização. Um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In TACCA, M. C. V. (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006, p. 167-179.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 217-300.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 25 out. 2012.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 25 out. 2012.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 25 out. 2012.

BRASIL. *Constituição Federal 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 15 de mai. 2011.

BRASIL. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 de maio 2011.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2011.

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 28 de junho 2014.

BRICE-HEATH, S. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, I. *A formação de professor para o início da escolarização*. Goiânia: UCG/SE, 1987. Série: Teses Universitárias.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18, p. 82-100, set./dez. 2001.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Paulo: EdUFSCar, 2002, p. 139-152.

CARVALHO, J. M. Unificação da elite: uma ilha de letrados. In: CARVALHO, J. M. *A construção da ordem*. Brasília: UnB, 1981, p. 51-72.

CAZDEN, C. B. *Classroom discourse the language of teaching and learning*. Portsmouth, N.H: Heinemann, 1988.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português-linguagens*. 3º ano. São Paulo: Atual, 2008.

CHAGAS V. *O ensino de 1o e 2o graus: Antes, agora e depois?* 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

COLL, C. S. et al. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

COLL, C. S. et al. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, C. S. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. São Paulo: Artmed, 2004.

COOK-GUMPERZ, J. *Toward a sociolinguistics of education*. Berkeley: University of California, 1987.

COSTA, Á. C. *O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil*. RBPAAE, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 105-121, jan./abr. 2010.

COSTA, A. L. D. *Relatório final de estágio supervisionado IV*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Licenciatura em Pedagogia. Goiânia: 2012, 30f.

COSTA, A. L. D. *Compreensão leitora e formação de Professores*. 2012. 44f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia: 2012.

DAMASCENO, F. *Relatório final de estágio supervisionado IV*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Licenciatura em Pedagogia. Goiânia: 2012, 30f.

DOURADO, F. L. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

ENGUITA, M. F. *A fase oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology & education quarterly*. v. 15, s. n., p. 51-66, 1984.

ERICKSON, F. Ethnographic Description in Sociolinguistics. *An international handbook of the science of language and society*, New York, p. 1081-1095, 1988.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1979.

FAZENDA, I. Diversidade cultural no currículo de formação de professores - uma dimensão interdisciplinar. In: ROSA, D.; SOUZA, V. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FITZ G. J. *A Sociopsych linguistic/sociopolitical approach to literacy*. New México, 1985. Tradução Silvia Braggio. Mimeo.

FLAVELL, J. H.; MILLER, H. P.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, M. A. S. *A pedagogia como ciência da educação*. 2. ed.. Campinas: Cortez, 2005.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANK, C. *Ethnographic eyes: a teacher's guide to classroom observation*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1999.

FREIRE, A. M. A. Notas. In: FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 205.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: GERALDI, J.; NOGUEIRA, A. *Paulo Freire: Trabalho, Comentário, Reflexão*. São Paulo: Vozes, 1990, p. 59.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Paulo Freire: Conversando com as professoras da rede municipal. In: GERALDI; NOGUEIRA, A. *Paulo Freire: Trabalho, Comentário, Reflexão*. SP: Vozes, 1990, p. 47-51.

FREIRE, P. O professor: um profissional para si. In: GERALDI, J.; NOGUEIRA, A. *Paulo Freire: Trabalho, Comentário, Reflexão*. São Paulo: Vozes, 1990, p. 38-46.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*. Campinas (SP), v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.
- GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GALEANO E. *Para que serve a utopia?* 2011. Disponível em: <<http://www.nicholasgimenes.com.br/2008/06/para-que-serve-utopia-eduardo-galeano.html>>. Acesso em: 18 jun. 2012
- GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. 2010. Acesso em 10 de jun. 2012.
- GATTI, B. A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: SILVA, M. A.; SOUSA, J. V.; CUNHA, C., (Org.). *Políticas públicas da educação na América Latina: Lições Aprendidas e Desafios*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 303-345.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.
- GERALDI, J.; NOGUEIRA, A. *Paulo Freire: Trabalho, Comentário, Reflexão*. São Paulo: Vozes, 1990.
- GEUSS, R. *Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt*. Campinas: Papyrus, 1988.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOIÂNIA. *Lei Complementar n. 091*. 26 de junho de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Disponível em: <www.goiania.go.gov.br/download/smarh/estatuto_magisterio.pdf>. Acesso em: 15/05/ 2012.
- GONZÁLEZ REY, F. *La Investigación cualitativa em psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educa, 1999.
- GURVITCH, G. *Dialética e sociologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1982.

HABERMAS, J. Teoria analítica da Ciência e dialética. IN: BENJAMIN, W. et al. *Textos Escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores, v. XLVIII).

HDIREYMES, D. Etnografia da Comunicação (1962). In: BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 39.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2013 - Síntese de indicadores*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *O Indicador de alfabetismo funcional (Inaf) 2011-2012*. 2012. Disponível em <www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em 25 mar. 2012.

JAROSZEWSKI, T. M. Extensão e significação da categoria de práxis. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. *Práxis: a categoria materialista de prática social*. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. p. 9-37. vol.II.

KANT, I. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? In: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2009, p. 11-19.

KINCHELOE, J. L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122.

KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas: Fontes, 1993.

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEBRUN, G. *O que é o poder*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIBÂNEO, J. C.. *Organização e Gestão da Escola*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, pp. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M.V. (Org.). *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/downloads/Manifesto.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATUI, J. *Construtivismo: teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1998.

MILLER, S. A leitura na escola. In: BARBOSA, R. L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003, p. 335-340.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 08 de jun. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005*. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf>. Acesso em: 18 set. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I - Língua Portuguesa: Processos de leitura e produção de textos - TP3*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Orientações Gerais* - Brasília: MEC/SEB, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2012.

MIOTELLO, V. Ideologia In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013, 167-176.

MIZUKANI, M. G. N. *et al. Formação de professores: práticas e escolas*. São Carlos: UFSCar, 2002.

MIZUKANI, M. G. N. *et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: UFSCar, 2003.

MIZUKANI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.

MOIRAND, S. *Approche globale de textes écrits: Étude de Linguistique Appliquée*. Paris: Lidier, n° 23, 1973.

MONTEIRO, M. Crianças e linguagem num contexto especial: um estudo etnográfico. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 2007.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. *A difusão mundial da escola: Alunos, Professores, Currículo, Pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000.

NUNES, C. Educação como Direito à Aprendizagem. *Jornal O Popular*, Goiânia, 03 out. 2012, p. 4.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 15 jun. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração e Programa de Ação de Viena*. II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena: ONU, 1993. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>>. Acesso em 18 jun. 2012.

ORLANDI, E. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

ORLANDI, E. *Cidade atravessada: Os Sentidos Públicos no Espaço Urbano*. São Paulo: Pontes, 2001.

PARO, V. H. *Administração escolar: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

PASSOS, C. L. B. et al. *Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria*. São Carlos: EduFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar)

PIAGET, J. *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1969.

PIAUÍ, C. S. *Letramento e competência leitora no ensino fundamental*. 2012. 63f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação).

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 7-12, dez. 1998.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC Goiás). Departamento de Educação (EDU). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC Goiás). Departamento de Educação (EDU). *Diretrizes do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da PUC Goiás*. Goiânia: PUC-Goiás, 2014.

POPPER, K. R. As origens do conhecimento e da ignorância. In: POPPER, K. R. *Conjecturas e Refutações*. Brasília: UnB, 2008.

PRESTES, N. H. *Educação e racionalidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. RJ: Vozes, 2009.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES JÚNIOR, A. S.; CAVALCANTE, E. A. *A sala de aula sob o olhar etnográfico*. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte. n. 63, p. 48-53, maio/jun. 2005.

RODRÍGUEZ, V. J. *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escuela)*. 2004. 270 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Psicología, Madrid.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. SP: SEE: CENP, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

SACRISTÁN, G.; GOMEZ, P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: Afrontamento. 1989.

SANTOS, R. P. *Relatório final de estágio supervisionado IV*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Licenciatura em Pedagogia. Goiânia: 2012, 30f.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: a pedagogia no Brasil, história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SILVA, K. A. C. P. C. *Comentários críticos e perspectivas: Questão Docente: Formação, Profissionalização, Carreira e Decisão Política*. In: SILVA, M. A; SOUSA, J. Vieira; CUNHA, C. (Org.). *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2011, pp. 348-354.

SILVA, M. A. A questão docente nas políticas públicas. In: SILVA, M. A; SOUSA, J. Vieira; CUNHA, C. (Org.). *Lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 325-345.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M.. *Linguagem e escrita: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Ática, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUSA M. F. G. Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: Significados e desafios da qualidade. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006, p. 95-127.

SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. New York: Rinehart and Winston, 1979.

TEIXEIRA, A. *A escola pública, universal e gratuita*. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. 1956. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>>. Acesso em 26 jun. 2012.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 7. Rio de Janeiro: UFRG, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. *A dialética materialista e a prática social*. Movimento. Porto Alegre: Movimento, 2006.

TOSCHI, M. S.; LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *EFA Global Monitoring Report 2013/2014*. Paris: Unesco, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2008.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Trabalho docente: proletarização ou profissionalização? Módulo I, volume I, do curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização*. Brasília: PIE, FE/UnB, 2001.

VON ZUBEN, N. A. *Fenomenologia e existência: uma leitura de Merleau-Ponty*. 1984. Disponível em <www.face.unicamp.br/vonzuben/fenom.html>. Acesso em 10 de abr. 2011.

WOLCOTT, H. W. *Criteria for an ethnographic approach to research*. Human Organization. Oklahoma City, n. 34, p. 111-128, 1975.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista semi estruturada

1. Nome:
2. Formação: área de conhecimento:
3. Professora de quais disciplinas:
4. Ciclo que atua: Turno: N° de alunos:
5. Recebe estagiárias: SIM/ NÃO Nome da(s) estagiária(s):
6. Trabalha com projetos: SIM /NÃO
7. Quais?
8. Trabalha com projetos de leitura?
9. Como são elaborados?
 - i. ___ Individual
 - ii. ___ em grupo
 - iii. ___ iniciativa própria
 - iv. ___ durante todo o na
 - v. ___ semana de planejamento
 - vi. ___ outro _____
10. Participou de outros cursos de formação continuada? _____SIM/NÃO_____.
11. Quais foram os cursos:
12. Quais os cursos na área de leitura e letramento.
13. Como você avalia esses cursos. Comente sobre a contribuição deles para sua prática.
14. Como são selecionados os conteúdos do ensino na escola?
15. Como são selecionados os textos para as aulas de leitura?
16. Quais as dificuldades encontradas na leitura dos alunos? Comente.
17. Quais os gêneros de textos mais trabalhados nas práticas de leitura.
18. Anotações da professora