

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

RIVALDO ALFREDO PACCOLA

**AS REPRESENTAÇÕES DA EQUIPE ESCOLAR FRENTE AOS
RESULTADOS DO SARESP, QUANTO À LEITURA**

Marília
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

RIVALDO ALFREDO PACCOLA

**AS REPRESENTAÇÕES DA EQUIPE ESCOLAR FRENTE AOS
RESULTADOS DO SARESP, QUANTO À LEITURA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor, em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira; Linha de Pesquisa: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens.

Orientação: Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

Marília
2012

Paccola, Rivaldo Alfredo.

P114r As representações da equipe escolar frente aos resultados do SARESP, quanto à leitura. / Rivaldo Alfredo Paccola. – Marília, 2012.
237 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Bibliografia: f. 149-157

Orientador: Raquel Lazzari Leite Barbosa.

1. Avaliação educacional. 2. Leitura. 3. Educação – São Paulo (Estado). I. Autor. II. Título.

CDD 371.26

BANCA EXAMINADORA

Membros Titulares



Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa (orientadora)



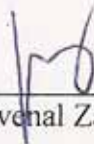
Prof. Dr. Alônsô Bezerra de Carvalho



Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal



Profa. Dra. Nelyse Aparecida Melro Salzedas



Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Junior

Membros Suplentes

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Profa. Dr. Raimunda Abou Gebran

AGRADECIMENTOS

A todos os colegas do magistério e, em especial, àqueles que, de uma maneira mais direta, contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A questão motivadora desta tese é a representação da equipe escolar frente aos resultados do Saresp e suas repercussões na mobilização da escola para formação de leitores, tendo em vista que a leitura, especificamente de textos escritos, apresenta dificuldade e, por isso, precisa ser aprendida, com a contrapartida de que deve ser ensinada. Os objetivos são: discutir o conceito de leitura, abordando o texto (objeto sobre o qual se vai produzir a leitura), a leitura (obtenção do sentido do texto por um sujeito), o leitor (aquele que, ensinado para a competência leitora, adquire o *status* da cidadania) e a maneira como esse processo é desenvolvido nas escolas da rede estadual de ensino; discutir a avaliação em larga escala utilizada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Saresp), no sentido de obter informações que, em razão dos resultados apurados, permitem ir além de seus usos políticos e ideológicos. Os estudos de Chartier (2002) oferecem contribuição para as análises, pois ao estudar a sociedade, o autor não lança o olhar somente para a cultura de uma determinada camada social, mas expande-o para as trocas entre a cultura oral e a cultura escrita, perscrutando a maneira como a cultura não letrada pode influenciar a cultura escrita por meio das práticas que estas produzem na sociedade. A pesquisa está calcada numa abordagem de investigação fundamentada na pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”, ainda que tenha utilizado dados quantitativos para elucidar alguns aspectos da situação enfocada. Também a teoria histórico-cultural possibilita compreender que, ao produzir-se historicamente, no interior da sociedade, o homem produz a educação, já que educar é um fenômeno próprio de sua existência como ser social, bem como compreender a atividade teórico-prática do homem, como práxis, no interior da qual a educação se realiza. O trabalho está organizado em três capítulos: *A Leitura; Avaliação; Análise dos dados*; também apresento algumas considerações finais, com base nas análises feitas. O uso de questionário informativo e entrevista semi-estruturada constituem um procedimento metodológico importante para a realização dessa pesquisa, por tratar-se de um recurso necessário para conhecer e confrontar a realidade vivenciada no cotidiano escolar pelos sujeitos. Deste modo, os depoimentos da direção das escolas, bem como das professoras foram obtidos por meio de entrevistas, a partir de um roteiro previamente elaborado. A coleta desses dados e a sua transcrição basearam-se nas ideias de Bourdieu (1999) e versam sobre: opção pela carreira docente, concepção de texto e de leitura, formação de leitores, práticas pedagógicas, Saresp-2010.

Palavras-chave: avaliação; formação de leitores; leitura; representação; Saresp.

ABSTRACT

The motivation of this thesis is the school team's representation in front of the results of the Saresp and its repercussions in the mobilization of the school for reader's formation, because the reading, specifically of written texts, presents difficulties and, therefore, it needs to be learnt, then must be taught. The aims are: to discuss the reading's concept, approaching the text (object on which will produce the reading), reading (getting the meaning of the text by a person), the reader (who, taught for reading competence, acquires the status of citizenship) and how this process is developed in schools of the state education; to discuss the large-scale evaluation used by the Secretary of Education of São Paulo (Saresp) in order to obtain information which, because of the outcome, allow go beyond its political and ideological uses. The studies of Chartier (2002) offer a contribution to the analysis, because studying the society, this author not only casts his gaze to the culture of a particular social stratum, but expands it to trades between oral culture and written culture, scrutinizing how not literate culture can influence writing culture through practices they produce in society. The research is grounded in an approach based on qualitative research, according to Bogdan and Biklen (1994, p. 49) "involves obtaining descriptive data in direct contact the researcher with the studied situation", although it has used data quantitative to elucidate some aspects of the focused situation. Also historic-cultural theory allows to understand that, while producing up historically, within society, man produces education, because education is a phenomenon of its own existence as a social being, so it is necessary to understand the theoretical activity circulation of man, as praxis, within which education takes place. The paper is organized into three sections: Reading, Assessment, Data Analysis, also present some concluding remarks based on the analyzes. The use of questionnaire information and semi-structured interviews are an important methodological procedure for performing this research, because it is a necessary resource to meet and confront the reality experienced by the subjects in school life. In this way, the testimony of the principal of schools, as well as the teachers were obtained through interviews, from a previously elaborated itinerary. The collection of such data and its transcript were based on the ideas of Bourdieu (1999) and deal with: choice of teaching career, design and text reading, educating readers, pedagogical practices, Saresp-2010.

Keywords: evaluation, training of readers, reading, representation; Saresp.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1. Leitura linear	29
Fig. 2. Leitura retroativa	30
Fig. 3. leitura tabular	30
Fig. 4. Tempo da leitura	30
Fig. 5. Prof. Silvério S. João	86
Fig. 6. Presidente Café Filho	86
Fig. 7. Objetos pessoais do Prof. Luiz Braga	87
Fig. 8. Os valores pessoais – Magritte	87

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Representações das entrevistadas sobre a escolha da profissão docente	94
TABELA 02	Representações das entrevistadas quanto a quem ou o quê foi marcante na carreira	96
TABELA 03	Representações das entrevistadas quanto à inspiração da prática em sala de aula	97
TABELA 04A	Representações das entrevistadas sobre a organização do trabalho em equipe	98
TABELA 04B	Representações das entrevistadas quanto ao que costuma ler	103
TABELA 05	Representações das entrevistadas quanto ao que costuma ler	106
TABELA 06	Representações das entrevistadas sobre o que entende por texto	106
TABELA 07	Representações das entrevistadas sobre o que é necessário para o aprendizado da leitura	108
TABELA 08	Representações das entrevistadas sobre o planejamento das atividades de leitura	113
TABELA 09	Representações das entrevistadas sobre o que pensa do guia <i>Ler e Escrever</i>	115
TABELA 10	Representações das entrevistadas sobre outros materiais de consulta	119
TABELA 11	Representações das entrevistadas sobre os critérios de seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula	120
TABELA 12	Representações das entrevistadas sobre a metodologia utilizada para atividades de Leitura	121
TABELA 13	Representações das entrevistadas sobre o interesse que o trabalho com texto causa nos alunos	124
TABELA 14	Representações das entrevistadas sobre mudanças na aprendizagem que o trabalho com texto provoca nos alunos	126
TABELA 15	Representações das entrevistadas sobre a avaliação do desempenho da leitura dos alunos	127
TABELA 16	Representações das entrevistadas sobre o que leva um aluno a aprender ou não aprender	129
TABELA 17	Representações das entrevistadas sobre o que entende por leitura	131
TABELA 18	Representações das entrevistadas sobre o que é essencial para formar alunos leitores	133
TABELA 19	Representações das entrevistadas sobre a causa do desempenho no Saresp de 2010 em Língua Portuguesa	135
TABELA 20	Representações das entrevistadas sobre os alunos estarem preparados para trabalhar os textos do Saresp de 2010	138

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1 – LEITURA	13
CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO	38
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	70
3.1. Perspectiva histórico-cultural	70
3.2. A atividade humana	73
3.3. História cultural	74
3.4. Documentos escolares	78
3.5. Cultura escolar	87
3.6. Análise das entrevistas	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS:	165
1. Questionário Informativo	165
2. Roteiro para Entrevista - Professor	166
3. Roteiro para Entrevista - Diretor/PC	167
4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	168
5. Entrevista Diretora SSJ	169
6. Entrevista Diretora LB	172
7. Entrevista PC SSJ	176
8. Entrevista PC LB	187
9. Entrevistas das cinco Profas. SSJ	194
10. Entrevistas das quatro Profas. LB	222

Bastian olhou para o livro.

“Gostaria de saber”, disse para si mesmo, “o que se passa dentro de um livro quando ele está fechado. É claro que lá dentro só há letras impressas em papel, mas, apesar disso, deve acontecer alguma coisa, porque quando o abro, existe ali uma história completa. Lá dentro há pessoas que ainda não conheço, e toda a espécie de aventuras, feitos e combates – e muitas vezes há tempestades no mar, ou alguém vai a países exóticos. Tudo isso, de algum modo, está dentro do livro. É preciso lê-lo para saber, é claro. Mas antes disso, já está lá dentro. Gostaria de saber como...”

E, de repente, sentiu que aquele momento tinha algo de solene.

Endireitou-se no assento, pegou o livro, abriu-o na primeira página e começou a ler.

A história sem fim.

(Michael Ende, p. 10-11)

Apresentação

A questão motivadora desta pesquisa é entender como a escola pública estadual forma seus alunos para a leitura, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta inquietação acompanha-me por toda trajetória na carreira do magistério e, aguçou-me ainda mais na pesquisa de mestrado, quando me dediquei a compreender a ativação do imaginário e seus efeitos na consciência do leitor utilizando como corpus o filme *A História Sem Fim*. No filme, que foi adaptado de obra literária homônima – da qual pincei a epígrafe desta tese –, a escola não prestava a devida atenção para as amplas possibilidades do efeito estésico no leitor, pelo contrário, mantinha uma visão pragmática, utilitária da educação. Assim, numa situação em que o protagonista é ameaçado pelos colegas, um menino foge, entra numa livraria, rouba um livro mágico, esquiva-se da aula de matemática e vai até o sótão da escola para ler. Por motivação própria e em razão de ser o livro “mágico”, o menino leitor, literalmente, entra na história. Pela leitura, ele se fortalece e não teme mais os colegas que o atormentavam.

Não tinha em mente uma ‘pedagogia mágica’ para a formação de leitores, mas atentar para o objetivo geral do ensino fundamental, conforme o art. 32 da LDB: “a formação básica do cidadão” e, especialmente, quanto ao objetivo específico previsto no inciso I desse artigo: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Por essa razão, adotei o enfoque histórico-cultural, já que o conhecimento é socialmente construído nas relações humanas.

Do mesmo modo que o legislador, penso que a esta tríade: leitura, escrita e cálculo são a base de todo aprendizado. No entanto, o foco é o primeiro elemento: a leitura, do qual se exige, como aos outros dois, o pleno domínio.

O primeiro passo seria discutir o conceito de leitura, numa abordagem enfocando o texto (objeto sobre o qual se vai produzir a leitura), a leitura (obtenção do sentido do texto por um sujeito), o leitor (aquele que, ensinado para a competência leitora, adquire o *status* da cidadania) e a maneira como esse processo é desenvolvido nas escolas da rede estadual de ensino.

Essa rede estabeleceu um currículo a ser desenvolvido nas escolas e utiliza-se de um instrumento de avaliação em larga escala para verificar o desenvolvimento do sistema, o Saresp.

Considerando que o ensino fundamental está dividido em dois ciclos: Ciclo I – de 1ª a 4ª séries (com a ampliação desse ensino para nove anos, passou a ser de 1º ao 5º ano) e

Ciclo II – de 5ª a 8ª séries (agora, de 6º ao 9º ano), investiguei a formação de leitores no Ciclo I, com base na avaliação do Saresp.

Para selecionar o corpus da pesquisa, delimittei as escolas estaduais de Ciclo I do município de Bauru, tomando como parâmetro a de melhor desempenho e a de pior desempenho em Língua Portuguesa, no Saresp-2010, quando o município contava com 28 unidades escolares que ofereciam essa etapa do ensino fundamental.

Assim, também faço uma análise desse instrumento de avaliação, para compreender suas virtudes e seus defeitos, bem como a influência que exerce na organização da escola, já que é um dos elementos da constituição do Índice de Desenvolvimento das Escolas do Estado de São Paulo (Idesp), o qual vai proporcionar o percebimento do “bônus de mérito” pela equipe escolar.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta tese baseia-se na pesquisa qualitativa, por meio da análise de documentos da Secretaria da Educação e da Escola, bem como pela coleta de dados em entrevistas semi-estruturadas com duas diretoras, duas coordenadoras pedagógicas e nove professoras de 4ª séries das duas escolas selecionadas (de melhor e de pior desempenho no Saresp-2010).

A partir dos dados coletados, discuto as relações entre as representações dos sujeitos de pesquisa sobre a prática pedagógica desenvolvida e os resultados alcançados para fazer algumas generalizações a fim de compreender o porquê da diferença (melhor desempenho/pior desempenho) no Saresp.

Por fim, faço algumas considerações sobre a interferência do Saresp na mobilização da escola para a formação de leitores.

Introdução

Embora nosso País tenha conseguido expandir seu sistema educacional nas duas últimas décadas, ainda encontra grandes dificuldades quanto à qualidade de ensino. Esse problema tem-se mostrado um entrave para o aprimoramento político, crescimento econômico e desenvolvimento cultural de sua população em decorrência da falta de uma competente escolarização.

A política educacional levada a efeito, especialmente, no Estado de São Paulo, nesse período, vem procurando ajustar-se a uma nova agenda social, que visa a otimizar os recursos financeiros, descentralizar os níveis de administração, promover o atendimento em rede, implantar uma política de inclusão social etc. Entretanto, os dados da avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) mostram que a educação não tem conseguido ser – como diria Sócrates – “o vento suave que sopra a vela, não o lastro que firma o navio”.

Por essa razão, analisarei o Saresp, instituído como avaliação em larga escala, que não pode ser tomado como referencial único de qualidade, porém um indicador dela, porque ela incide na ponta da cadeia educativa, ou seja, sobre o aluno.

Em minha atuação como integrante do quadro do magistério da Secretaria de Estado da Educação, tenho percebido as constantes alterações nos rumos da política educacional, sob a alegação da busca de uma situação mais favorável na formação da geração jovem, a fim de avançar para estágios de desenvolvimento mais efetivos.

Primeiramente, atuei como professor de língua portuguesa, quando iniciei a carreira docente da rede estadual de ensino, a partir de 1975, como substituto, em escolas da região de Bauru.

Nesse período, tem início a implantação da prática escolar tecnicista, sob o enfoque da pedagogia liberal, preconizada na Lei nº 5.692/71, em que o papel da escola era modelar o comportamento humano e produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. A técnica de ensino era um processo de condicionamento pelo reforço das respostas desejáveis.

Depois, tornei-me titular de cargo efetivo de língua portuguesa, desde 1980 até meados de 1998, quando ingressei na carreira de diretor de escola, mas sempre mantendo uma atuação direta na escola pública, seja em sala de aula, a partir do ingresso, seja como

Assistente Técnico da Delegacia de Ensino de Bauru¹, desde 1989, período em que pude constatar uma gradativa mudança de enfoque na escola. Acompanhei o enfoque da pedagogia crítico-social dos conteúdos, no início da década de 1980, pelo qual, segundo Libâneo (1985), a educação passa a ser entendida como um instrumento de apropriação do saber, serviço dos interesses populares. Assim, todo conhecimento novo deveria apoiar-se numa estrutura cognitiva já existente, proporcionando o acesso do aluno aos conteúdos programáticos relacionados com a sua experiência concreta.

Mesmo com essa mudança de enfoque, aliada à gradativa ampliação da oferta do ensino fundamental, nos termos da Constituição de 1988 (art. 208, § 1º), tem a garantia de que o *acesso ao ensino obrigatório é direito público subjetivo*, a melhoria da qualidade desse ensino não avançou e a Secretaria da Educação implantou a “progressão continuada”, descrita no documento da Secretaria de Estado da Educação - SEE - *A construção da proposta pedagógica da escola* (2000, p. 7) como tendo sido

instituída no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação CEE (Deliberação nº 09/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação - SEE, a progressão continuada permite que a organização escolar seriada seja substituída por um ou mais ciclos de estudo. Essa medida altera radicalmente o percurso escolar e, como resultado, a forma pela qual os alunos nele se movimentam: se antes, ao final de cada ano letivo, aprovava-se ou reprovava-se os alunos com base no desempenho alcançado, espera-se agora, que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela e, conseqüentemente, seu progresso intra e interciclos.

Nesse momento, para a SEE o importante era corrigir o fluxo escolar, ou seja, diminuir a repetência e eliminar a defasagem idade/série escolar e melhorar as estatísticas, como afirma Dermeval Saviani, em uma entrevista a Rosina Duarte (SAVIANI, 2001). A entrevistadora faz uma afirmação de que o ministro Paulo Renato defende a promoção automática como solução para reduzir a repetência e quer saber da posição de Saviani:

DS: Definitivamente, a promoção automática não é solução para o problema da repetência [...] Em verdade, a defesa da promoção automática se liga mais ao objetivo de melhorar as estatísticas dos serviços educacionais do que ao objetivo de garantir a qualidade do ensino. Com efeito, tenho observado que os atuais responsáveis pela política educacional parecem mais preocupados em melhorar as estatísticas educacionais do que em melhorar a qualidade das escolas. (SAVIANI, 2001, p. 144).

¹ Por meio do Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, foi reorganizada a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, quando foram criadas, no âmbito da Capital e do Interior do Estado, 111 Delegacias de Ensino para fins de administração do sistema e, dentre elas, a de Bauru.

Muitos educadores debateram o tema candente do momento: promoção automática x progressão continuada, como é o caso de Ivan Valente e Lisete Arelaro (2002), que se posicionam frontalmente contra essa implementação:

Governos autoritários, preocupados apenas com os índices educacionais têm implementado a progressão continuada e a organização do ensino em ciclos como estratégia de regularização do fluxo escolar e barateamento dos custos públicos em educação.

[...]

A progressão continuada aplicada pelo governo Covas/Alckmin/Rose Neubauer no Estado de São Paulo é indefensável, até porque não se trata de progressão continuada, mas de promoção automática. Nesse sentido, devemos derrotar essa política, implantando propostas educacionais que recuperem a escola pública paulista e dêem um novo sentido para sua existência, pois se nos contentarmos em apenas denunciar a progressão continuada pelos problemas causados pela política irresponsável da promoção automática, cometeremos um equívoco histórico irreparável. (VALENTE e ARELARO, 2002, p. 35-36)

A apontada intenção de se obterem índices educacionais mais favoráveis deu origem a ações adotadas por imposição de organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o BIRD, agência do Banco Mundial, cujo receituário macro-econômico previa o “enxugamento” das políticas sociais e do aparelho do Estado, num movimento denominado neoliberalismo de mercado. Para atender a essas exigências, foi criado o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica em nível nacional, uma avaliação em larga escala amostral, focado nas competências em leitura e matemática, foi aplicada pela primeira vez em 1990. Atualmente, o Saeb, juntamente com outro instrumento dessa natureza, a Prova Brasil, participam da composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Com isso, a propalada qualidade como princípio do ensino consagrada tanto na Constituição de 1988, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, não foi atingida, conforme passaram a comprovar os resultados do Saeb, em nível nacional, bem como, no Estado de São Paulo, pelo Saresp, instituído pela Resolução SE 27, de 29 de março de 1996.

Nesse cenário efervescente, em 1998, tendo prestado concurso público da carreira do magistério, ingressei no cargo de Diretor de Escola, quando passei a ter uma visão do ensino por outro ângulo, mas a inquietação permaneceu a mesma: “os alunos fracassam porque têm deficiências, porque os instrumentos de avaliação são excludentes ou porque a

prática docente leva à utilização de um *discurso pedagógico* que não está ajustado à realidade desses alunos?”

Maria Helena de Souza Patto (1985), no texto “A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?”, especialmente escrito para o “Projeto IPÊ” da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, discutia a *teoria da carência cultural*, que levava a debitar ao aluno seu insucesso escolar. Entretanto, já apontava que “há indícios de que começa a haver uma passagem do discurso da deficiência para o discurso da diferença.” Assim, considerava que as “dificuldades de aprendizagem, nesse contexto, dever-se-iam basicamente ao fato de que a escola não estaria levando em conta essas diferenças.”

Por esse motivo, uma das razões do insucesso dos alunos estaria na utilização de um discurso não ajustado ao seu contexto sócio-cultural, pois, segundo a tipologia de Orlandi (1987, p. 29), o *discurso pedagógico* (DP), apresenta três tipos em seu funcionamento, que abordarei em capítulo específico, são eles: “o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para a distinção está na relação entre os interlocutores e o referente”.

Então, quando se utiliza o discurso autoritário, do qual fica ausente a polissemia, inviabiliza-se a comunicação e a aprendizagem dos alunos. Frequentemente, essa prática é feita de forma irrefletida e sem ter havido um processo de apropriação pessoal, conforme pontua Nóvoa (1998):

Muitas vezes nos interrogamos sobre as reformas educativas e o modo como elas mudaram as escolas e os professores; e, no entanto, esquecemo-nos de referir que foram quase sempre os professores que mudaram as reformas, seleccionando, alterando ou ignorando as instruções emanadas “de cima”. Mas, simultaneamente, os professores são desde sempre um grupo profissional muito sensível aos efeitos da moda. [...] Em pedagogia, a moda significa quase sempre... a vontade de mudar para que tudo fique na mesma! (NÓVOA, 1998, p. 29-30)

Em decorrência destas constatações, o autor aborda um tema que denomina “o poder dos professores”, onde destaca a necessidade de que se estabeleçam, em novos moldes, as relações entre a escola e a sociedade, para que a escola não pratique a exclusão social, quando se faz portadora do discurso hegemônico: “É por isso que a escola e os professores não se podem limitar a reproduzir um discurso tecnocrático, socialmente asséptico, culturalmente descomprometido.” (NÓVOA, 1998, p. 36)

Foi nessa época que ingressei no programa de pós-graduação em Comunicação da FAAC – Unesp/Bauru, onde apresentei a dissertação de mestrado, na qual fiz uma reflexão sobre a construção do imaginário a partir do filme *A História Sem Fim*, de Wolfgang Petersen,

adaptação do romance homônimo de Michael Ende. O território do imaginário é identificado e apresentado por meio do jogo que se estabelece entre leitor, texto e contexto. A concepção utilitária, calcada no real – adotada pelo pai e pela escola do menino protagonista – a qual nega os sonhos, é desconstruída para dar lugar à construção do imaginário e à recuperação da fantasia. A ficcionalização preenche o vazio, preenche o “Nada” existencial, ressignificando as categorias aniquiladas pela objetivação da vida. Desse modo, ao ativar o imaginário e elevar-se à categoria de leitor, o menino torna-se corajoso e sem medo de enfrentar a realidade.

Nesse contexto, em que as escolas da vida real têm dificuldade em formar seus alunos para a leitura, vejo o Governo propondo constantes mudanças na educação – mais para justificar-se perante os organismos financeiros internacionais – e não conseguindo avançar. Então, um novo instrumento foi utilizado, a avaliação em larga escala, com o propósito anunciado, como foi o caso do Saresp, instituído pela Resolução da Secretaria da Educação, nº 27, de 30 de março de 1996, que trazia na exposição de motivos:

- a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/MEC;
- a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo;
- a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados;
- a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino;
- a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em seus níveis de atuação;

Portanto, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o Saresp passou a ser um instrumento para: articular a avaliação do rendimento escolar estadual com o nacional; recuperar a qualidade do ensino; subsidiar a tomada de decisões no macrocosmo com base científica; informar a sociedade sobre o desempenho do sistema; subsidiar a tomada de decisões no microcosmo.

Com fundamento nos dados do Saresp/2010, selecionei a amostra da pesquisa, situando-a no âmbito de unidades escolares da rede estadual de ensino do município de Bauru, pertencentes à Diretoria de Ensino - Região Bauru², cuja relevância se caracteriza pela

² O Decreto Nº 43.948, de 9 de abril de 1999, mais uma vez, reorganizou a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, quando as Delegacias de Ensino passaram a denominar-se Diretorias de Ensino, no âmbito da Capital e do Interior do Estado, contando com 91 ao todo e, dentre elas, a de Bauru.

abrangência de 16 municípios no Centro-Oeste do Estado de São Paulo, visto que esta região contava, no ano letivo de 2010, segundo dados obtidos no Setor de Planejamento da referida Diretoria de Ensino, com 15.455 alunos no Ensino Médio e 35.034 alunos no Ensino Fundamental, em 83 escolas estaduais (EE). O município de Bauru contava com 50 EE, das quais 28 mantinham o Ensino Fundamental de Ciclo I (1ª a 4ª séries que, gradativamente vão se transformando em 1º a 5º anos, com a implantação desse ensino de 9 anos), com o total de 11.152 alunos.

Para selecionar as duas EE, que se constituíram o corpus da pesquisa, considerei os dados demonstrados na avaliação dos alunos de 5º ano, levando em conta o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) que é um indicador de qualidade dos anos iniciais (1º a 5º anos) e finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo que, na avaliação de qualidade das escolas feita pelo Idesp, tomam-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Saresp e o fluxo escolar.

Das 28 EE dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo I) que havia no município de Bauru, em 2010, preliminarmente, selecionei as três que apresentaram os melhores indicadores do IDESP e as três de piores indicadores do Idesp, referente ao 5º ano (no caso em análise, ainda figuravam como 4ª série):

Unidade Escola	Língua Portuguesa	Matemática	Média
1- EE Prof. Henrique Bertolucci	6,38	8,92	7,64
2- EE Prof. Silvério São João	7,53	6,93	7,23
3- EE Torquato Minhoto	5,94	6,42	5,94
[...]			
26- EE Prof. João Simões Netto	3,67	2,67	3,13
27- EE Ver. Antonio Ferreira de Menezes ³	2,91	2,56	2,74
28- EE Prof. Luiz Braga	3,27	2,18	2,53

Dentre as EE acima relacionadas, a seleção recaiu sobre a EE Prof. Silvério São João, que apresentou o melhor rendimento em Língua Portuguesa e, embora a EE Ver. Antonio Ferreira de Menezes tivesse demonstrado o pior rendimento nesse mesmo componente curricular, essa EE não manteve o Ciclo I do Ensino Fundamental no ano letivo de 2011; então, a seleção recaiu sobre a EE Prof. Luiz Braga, que apresentou o segundo menor índice dentre as três indicadas, o que pode ser revelador dos modos como a gestão escolar e a atuação pedagógica dos professores afetam a formação do leitor.

³ No ano da realização da coleta de dados (2011), esta escola não mais contou com Ciclo I, pois passou a manter o Ensino Fundamental Ciclo II (6º ao 9º anos) e Ensino Médio; por isso, não participou da pesquisa.

Justifico a seleção feita com base no desempenho em Língua Portuguesa, porque o interesse é entender como as escolas desenvolvem estratégias didáticas para a formação do leitor e para a prática da leitura.

O Saresp, ao aferir os conhecimentos de Língua Portuguesa, identifica as habilidades leitoras dos alunos que as escolas devem ter trabalhado ao longo do ano letivo, e essa formação deve ser entendida no sentido dado por Chartier (2001, p. 21):

Mas ler aprende-se. [...] a conquista do saber ler supõe, ao mesmo tempo, a entrada em uma cultura já penetrada e trabalhada pelo escrito, mesmo se este for conhecido apenas pela mediação de uma palavra e pelo conhecimento memorizado dos textos, depois reconhecidos, recortados e decifrados no livro.

O entendimento de que a leitura, especificamente de textos escritos, apresenta dificuldade e, por isso, precisa ser aprendida, com a contrapartida de que deve ser ensinada, encontra eco em Bresson (2001, p. 34):

[...] o fato de nosso ambiente estar hoje repleto de escrito não torna menos surpreendente a possibilidade da leitura. Fenômeno cultural, portanto, e realmente pouco natural: não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura.

Uma vez ensinado, o leitor cada vez mais ganha proficiência na ampliação de sua capacidade de atribuir sentido, gradativamente adquirindo autonomia para transitar nesse universo complexo, a fim de atingir a humanização, como entende Hébrard (2001, p. 43-44):

Somente uma formação do horizonte de expectativa do leitor permite-lhe aceder a outros escritos além daqueles que são constituídos como clássicos por esse mesmo leitor. Logo, o ato de leitura nesse caso particular distingue-se de um simples fenômeno de reconhecimento, de confirmação cultural, por um atalho que deve ser operado pelo leitor sobre si mesmo, condição *sine qua non* de uma abertura ao novo e, portanto, de um processo de educação pelo livro.

[...] trata-se de remodelar o horizonte cultural de referência, a fim de dar eficácia ao encontro com o escrito. E essa reestruturação se articula ao redor de três temas:

- a evocação do campo cultural originário que é partilhado com a comunidade de pertença, seguramente iletrada, mas, da mesma maneira atravessada mais ou menos por uma presença quase subliminar do escrito;
- a explosão desse terreno de referências metodicamente operado por esse sujeito a surgir das práticas escritas, esse ainda-não-leitor;
- a aprendizagem dos signos da escrita.

Assim, as duas escolas selecionadas constituem uma amostra significativa das EE que mantêm o Ciclo I do Ensino Fundamental, dentro do universo constituído pelo município

de Bauru, na área de abrangência da Diretoria de Ensino - Região Bauru, durante o ano letivo de 2011, com relação à proficiência da leitura, as quais contam com as seguintes classes:

- EE Prof. Silvério São João = 3 classes de manhã e 2 classes à tarde;
- EE Prof. Luiz Braga = 2 classes de manhã e 2 classes à tarde.

As fontes de pesquisa serão as 9 professoras das 4ª séries, as 2 professoras coordenadoras (PC) de Ciclo I de ambas escolas, bem como as 2 diretoras das escolas indicadas, além da análise dos documentos escolares referentes ao Ciclo I e do material pedagógico utilizado, segundo a cultura específica de cada uma dessas escolas.

A opção por entrevistar as professoras, coordenadoras e diretoras das EE indicadas possibilitará a compreensão do entendimento que têm do que seja educar, dos objetivos específicos para o Ciclo I do Ensino Fundamental, bem como confrontar o DP utilizado pelas entrevistadas e sua repercussão no que indicam ser sua prática.

Com base na pesquisa qualitativa, a coleta de dados será feita por meio de questionário e entrevista semi-estruturada, quando indagarei sobre alguns procedimentos que são adotados pelas professoras que atuam nas EE objeto de estudo, os quais poderão apontar prováveis causas do sucesso ou insucesso dos alunos.

Alguns aspectos que serão investigados:

- de acordo com os atores, sobre qual/quais fundamento(s) se apoia a formação de alunos leitores?
- qual o entendimento do DP?
- o DP possibilita a retextualização?
- qual a função da avaliação?
- o Saresp influencia a mobilização da escola para a formação de leitores?
- como o PC acompanha o trabalho dos docentes?
- como a cultura escolar interfere nesse trabalho?

A partir das respostas das professoras, das professoras coordenadoras e das diretoras das unidades escolares selecionadas, poder-se-á ter uma visão da escolarização das crianças, ao final do Ciclo I e entender o que as diferencia, para melhor e para pior.

Considerando que objeto e método caminham juntos, verifica-se que a realização de pesquisas na área da educação, nos anos finais do século 20, segundo Gatti (2010, p. 21), “assentaram-se em críticas relativas a questões de teoria e método, que não estão resolvidas, mas deram novo impulso aos trabalhos e alimentaram alguns grupos de ponta na pesquisa.” Com isso, a autora destaca a desigualdade na qualidade da produção seja no seu embasamento, seja na elaboração teórica e também em relação à coleta de dados e sua análise.

O ponto de vista de Gatti, no que diz respeito às dificuldades enfrentadas na pesquisa em educação, é corroborado por Warde (1990), a qual acrescenta que

da utilização crescente de novas metodologias exploratórias/qualitativas decorre a composição de amostras intencionais ou arbitrárias, muito reduzidas e predominantemente constituídas de alguns sujeitos; no caso das descritivas-narrativas, a “amostra” é o próprio autor que expõe sua “experiência” ou “vivência”. Mesmo utilizadas nas dissertações/teses que abordam diferentes assuntos (educação popular, educação e movimentos sociais e outros), as novas metodologias preponderam entre os estudos relativos aos processos e práticas intra-escolares, com particular ênfase aos pedagógicos. Nesses estudos, são produzidos, em regra, propostas de ação (administrativas e/ou pedagógicas) para instituições ou redes de ensino.

Apesar das dificuldades apresentadas nas pesquisas em educação, como apontam as autoras supracitadas, especialmente, no que diz respeito à opção por uma abordagem meramente descritiva ou pela proposta de ações que visem à resolução de um problema coletivo, desenvolverei esta pesquisa calcada numa abordagem de investigação fundamentada na pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”, ainda que tenha utilizado dados quantitativos para elucidar alguns aspectos da situação enfocada.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48), uma das características da pesquisa qualitativa é valer-se da descrição, quando se tem a intenção de que nenhum pormenor escape, pois “na busca de conhecimento, os investigadores não reduzem a muitas páginas contendo narrativas e outros símbolos numéricos”, mas analisam os dados respeitando a forma como foram registrados ou transcritos.

Ainda, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa possui cinco características, dentre as quais destaco a terceira que, segundo os autores, investigadores qualitativos “interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Assim, a utilização dessa metodologia ajusta-se a esta pesquisa, tanto na análise de documentos escolares, quanto das falas das diretoras, professoras coordenadoras e professoras, colhidas por meio de entrevistas, porque tem a preocupação de ser fiel à perspectiva das entrevistadas.

Desse modo, o uso de questionário informativo e entrevista semi-estruturada constituem um procedimento metodológico importante para a realização dessa pesquisa, por tratar-se de um recurso necessário para conhecer e confrontar a realidade vivenciada no cotidiano escolar pelos sujeitos.

O questionário informativo terá por objetivo caracterizar os docentes participantes das pesquisas. A entrevista semi-estruturada conterá as seguintes indagações:

- 1- Por que escolheu a profissão docente?
- 2- Quem ou o quê foi marcante na carreira?
- 3- Qual a inspiração de sua prática?
- 4A- Como organiza o trabalho em equipe? (Diretoras e PCs)
- 4B- O que costuma ler? (Docentes)
- 5- Com que frequência lê?
- 6- O que entende por texto?
- 7- O que é necessário para o aprendizado da leitura?
- 8- Como planeja as atividades de leitura?
- 9- O que pensa sobre o guia *Ler e Escrever*?
- 10- Quais outros materiais consulta?
- 11- Quais os critérios de seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula?
- 12- Qual a metodologia utilizada?
- 13- O trabalho com o texto causa interesse nos alunos?
- 14- O trabalho com o texto provoca mudanças na aprendizagem dos alunos?
- 15- Como avalia o desempenho dos alunos em leitura?
- 16- O que leva um aluno a aprender ou não aprender?
- 17- O que entende por leitura?
- 18- O que é essencial para formar alunos leitores?
- 19- Qual a causa do desempenho no Saresp de 2010 em Língua Portuguesa?
- 20- Os alunos estavam preparados para trabalhar os textos do Saresp de 2010?

Ao lado disso, a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 1), de modo que a análise dos documentos utilizados pelos sujeitos da pesquisa na sua prática cotidiana, sob essa ótica, possibilitará uma melhor compreensão das relações travadas no interior da escola, que resultam no desempenho dos sujeitos investigados.

Assim, esta pesquisa que tem por objetivo entender se e como os resultados do Saresp interferem na mobilização da escola para formação de leitores. Terá como itinerário discutir a leitura, bem como a avaliação em larga escala (São Paulo, 1996, 2009), a qual propiciou a seleção do corpus - duas escolas estaduais do município de Bauru, que mantêm a primeira etapa do Ensino Fundamental (Ciclo I), uma com o melhor desempenho no Saresp 2010 e a outra com o pior desempenho - constituindo o capítulo Avaliação. Situar-se no âmbito da teoria histórico-cultural, cujos reflexos na educação são entendidos como sistematização, preservação e transmissão das experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da história. Também, extrair algumas conclusões.

Afinal, apresentarei uma discussão geral, integrando as principais conclusões. Para tanto, dividi o trabalho nos seguintes capítulos: Leitura; Avaliação; e Análise dos dados.

Capítulo 1 - A leitura

Ao tratar da leitura, neste capítulo, faço a abordagem sobre um tripé: texto – leitura – leitor, no qual o texto é o objeto sobre o qual se vai produzir a leitura, a obtenção do sentido do texto por um sujeito, o leitor que, ensinado para essa competência leitora, adquire esse elemento essencial na constituição do *status* de cidadania.

Em razão de sua amplitude, muitos autores abordam o tema da leitura, cada um com seu ponto de vista: Vincent Jouve (um processo de cinco dimensões), Roger Chartier (prática cultural), Wolfgang Iser (o efeito estético), Steven Roger Fischer (história da leitura), Frank Smith (análise psicolinguística), Alberto Manguel (história da leitura), Jean Foucambert (atribuição de sentido), Angela Kleiman (aspectos cognitivos), Ezequiel Theodoro da Silva (leitura na escola), entre tantos outros.

Até dentro da escola, entre os educadores, há disparidade de concepções sobre o que é a leitura e sua importância na formação dos educandos.

Assim, este capítulo tem um caráter investigativo e inquisitivo. As primeiras indagações que ocorrem são: O que é ler? Qual o significado da leitura?

Há duas possibilidades de significação, em se tratando de sua origem etimológica.

Uma primeira investigação é a de que o verbo ler provém do vocábulo latino

2. legō, -is, -ēre, lēgī, lectum, v. tr. I – Sent. próprio: 1) Ajuntar, colher (Cic. De Or.⁴ 2, 265). Daí: 2) Recolher (sent. físico e moral). [...] 4) Reunir: **legere vela** (Verg. G.⁵ 1, 373) ‘reunir as velas’. (FARIA, 1967, 556)

Esta origem etimológica está descrita no Dicionário Houaiss:

leitura s.f. (1382 cf. SintHist) ação ou efeito de ler [...] ETIM lat. medv. *lectura*, der. do rad. do supn. do v. *legēre* ‘reunir, enrolar; escolher; espiar; ler para si, ler em voz alta’; ver *leg-*; f.hist. 1382 *lejtura*, sXIV *leitura*, sXIV *leytura*, sXV *lectura*.

[...]

leg- *el.comp.* antepositivo, do v.lat. *lego, is, lēgi, lectum, legēre* ‘ajuntar, reunir, recolher; dobrar, tirar dobrando, enovelar, enrolar, escolher, eleger; tomar, furtar, roubar; espiar, espreitar, surpreender; seguir, percorrer, ver sucessivamente, revistar, resenhar, tocar de leve; ler para si, ler em voz alta (para que outrem ouça); fazer leituras, explicar’, fonte do v.*ler* (ver em *LE-*); sua cognação vem, nos vulgarismos, do sXIII em diante, enquanto para os cultismos é do sXV em diante: [...] *le(c)cionar* [...] *le(c)tivo, lector/leitor, legenda* [...] *leitura, lente* (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1739 e 1735, respectivamente)

⁴ Cic. De Or.: Cícero = De Oratore

⁵ Verg. G.: Vergílio = Geórgicas

Por este caminho, o conceito de **leitura** leva ao significado de *ajuntar, colher, reunir, recolher* o sentido (das palavras, do texto).

A segunda investigação é quanto ao verbo receber, também proveniente do latim:

recipiō, -is, -ĕre, recēpi, recēptum, v. tr. I – Sent. próprio: 1) Recolher, retirar (Verg. En.⁶ 9, 348); (Cés. B. Gal.⁷ 7, 12, 6). Daí: 2) Retomar. recuperar (sent. físico e moral) (Cic. C. M.⁸ 11); (Cic. Fin.⁹ 2, 66); (Ter. Ad.¹⁰ 324). Donde, com enfraquecimento do prevérbio: 3) receber, acolher, aceitar, admitir (FARIA, 1967, p. 845)

Na citação acima, em sua acepção 3, verifica-se que o verbo latino, originariamente, era **cipiō**..., “recolher, retirar, retomar, recuperar” e, ao perder o prevérbio, o prefixo **re-**, “outra vez”, passou a ter o significado de “receber” novamente.

O Dicionário Houaiss registra a etimologia do verbo “**receber** v. [...] ETIM lat. *recipiō, is, cēpi, cēptum, cipĕre* ‘entrar na posse de, recuperar, retomar, receber’;” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2398).

Portanto, o verbo receber tem, nas suas origens, o significado de **re-**: outra vez, mais **cipĕre**: receber; donde **recipĕre**: receber outra vez.

Esta discussão ganha importância ao inquirirmos se, ao deparar-se com um texto, o sujeito adota uma postura de **leitor**: aquele que reúne, ajunta, colhe, recebe informações e atribui sentido; ou de **receptor**: aquele que recebe, outra vez, as informações.

Não pretendo desenvolver uma tese de Linguística, nem de Literatura, mas investigar as condições da leitura no fazer docente no interior da escola, já que a leitura é uma das habilidades imprescindíveis para se formar o cidadão.

A distinção, entre ler e receber, é relevante para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, pois ler (colher informações e atribuir sentido) exige uma atitude ativa do educando, de reflexão; enquanto receber (entrar na posse, outra vez, das informações) adquire uma atitude passiva do educando, já que alguém (o professor, o livro didático, o manual de estudos) direciona o sentido do texto, com isso perde a capacidade reflexiva. Se não houver produção de sentido, a leitura passa a ser um ato mecânico de transformação de grafemas em fonemas.

⁶ Verg. En.: Vergílio = Eneida

⁷ Cés. B. Gal.: César = Bellum Gallicum

⁸ Cic. C. M.: Cícero = Cato Maior

⁹ Cic. Fin.: Cícero = De Finibus

¹⁰ Ter. Ad.: Terêncio = Adelphoe

Durante a 22ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo, realizada no período de 9 a 19 de agosto de 2012, foi lançado o livro “Retratos da Leitura no Brasil 3”.

Essa obra traz diversos artigos sobre formação de leitores, leitura, livros, mercado editorial, preferência dos leitores, acesso aos livros, bibliotecas, tendências da leitura em pesquisa realizada no ano de 2011, quando os pesquisadores ouviram 5.012 pessoas, residentes em 315 municípios brasileiros; contém ainda os números da pesquisa, bem como gráficos comparativos e mapeia os comportamentos do leitor brasileiro. Na Introdução, a organizadora Failla (2012, p. 19) apresenta a pergunta: “Por que ler livros?” Esclarece que a indagação teria sido feita por um jornalista, que também questionou o acesso pela internet.

Respondi o que temos respondido: que não podemos confiar integralmente nas informações que acessamos via *sites* e provedores de busca, pois qualquer um pode postar suas ideias como se fossem teses. E acrescentei: necessitamos considerar a diferença entre informação e conhecimento. A internet e as mídias em geral nos possibilitam acesso a uma leitura “utilitária” que nos informa sobre acontecimentos, nos atualiza e até nos prepara para algumas tarefas. Uma leitura crítica é a que desperta diferentes visões de mundo e da realidade e possibilita criar novos conhecimentos. A informação pasteurizada leva a uma sociedade homogênea, onde o pensar não cria, mas reproduz e copia. Leva ao empobrecimento do que nos humanizou. Leva à alienação e à massificação. (FAILLA, 2012, p. 20)

Os argumentos da autora corroboram minha assertiva, quanto à diferença entre o ato de ler (recolher e produzir sentido) e receber (receptor passivo das ideias de outrem).

Então, como se caracteriza a leitura? O que se espera: um leitor ativo que compreende a polissemia do texto, ou um receptor passivo que está determinado, de maneira unívoca, pelas condições do texto?

Ainda, segundo Failla (2012, p. 21), a “ausência de uma leitura crítica que nos dê sentido e significado à vida e a nossa existência e de leituras que desenvolvam nossas fantasias e nosso imaginário podem criar uma alienação de nós mesmos.”

Por isso, coloca-se em relevo o papel da escola que vai alfabetizar para ler. Entretanto, a leitura plana não nos salva “de nós mesmos”. É preciso mais, é preciso ler de maneira crítica, uma leitura que ative as fantasias e o imaginário, para que se possa ler para conquistar a plena cidadania.

É igualmente instigadora a inquietação de Fischer (2006, p. 11) sobre o significado da leitura, quando indaga:

Mas então, o que é a leitura? A resposta não é simples, pois o ato de ler é variável, não absoluto. Em sua definição moderna mais ampla, a leitura é,

como se sabe, “a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos”. O leitor “emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor”.¹¹ Entretanto, nem sempre a leitura foi definida desse modo. No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de seu significado. Mais tarde, passou a significar, quase de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mais recentemente, incluiu também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica. E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro, porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade.

[...]

A leitura não é apenas a união do som ao grafema, o que ocorre apenas no nível mais básico. O significado está envolvido, e de modo fundamental. Em um nível mais avançado de percepção, a leitura pode, até mesmo, exprimir significado isoladamente, sem recorrer ao som.

Nisso reside a mágica do significado na leitura.

Em um passado remoto, a leitura era praticada por um seletivo grupo de homens primitivos que dominava o código utilizado. Ainda assim, conforme Fischer (2006, p. 14-15), “leitura e escrita não existiam como domínios autônomos de atividade. Eram meros complementos ao discurso oral. A ambigüidade era abundante. [...] O sinal tornou-se som – libertado de seu referencial externo – na Mesopotâmia entre 6 mil e 5.700 anos atrás.”

Assim, as primeiras obras escritas com a finalidade de registrar os ensinamentos religiosos de personalidades veneradas sem a mediação oral humana, passaram a ter importância fundamental na sociedade, tanto que, em ocasiões especiais, era utilizada apenas uma parte do texto.

Entre os séculos II e IV da era Cristã, a introdução do pergaminho possibilitou o registro de obras compostas em folhas compridas que podiam ser guardadas juntas e lidas consecutivamente. O livro, em seu formato atual, segue este mesmo princípio, mas sua nova apresentação permite consultar seu conteúdo de um modo menos linear, ou seja, é possível acessar diretamente certa passagem do texto.

Por volta do século X, a partir dos primeiros textos gregos existentes, ainda era utilizado um estilo de escrita sem espaços entre as palavras ou frases, com todo o texto em letras maiúsculas e sem pontuação, que oferecia grande dificuldade para a leitura, como no exemplo abaixo se vê a *escrita contínua*:

ESSE TIPO DE ESCRITA NÃO FAVECE A IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS POIS É NECESSÁRIO UM TRABALHO DE DECIFRAMENTO PARA POR LETRA E IMPEDIR A EXPANSÃO DA LEITURA COMO HÁBITO

¹¹ A citação de Fischer remete a: MITCHELL, D. C. *The Process of Reading: A Cognitive Analysis of Fluent Reading and Learning to Read*. Chichester e Nova York, 1982.

Além disso, embora os textos do século V a.C. atestem que se praticava leitura silenciosa na Grécia, provavelmente, essa foi uma prática excepcional durante séculos. A leitura em voz alta era quase sistemática. Em suas Confissões, Santo Agostinho menciona o seu espanto, quando viu Santo Ambrósio de Milão ler em silêncio.

Por outro lado, durante muito tempo, o leitor não era totalmente livre na seleção do material de leitura. A censura eclesiástica teve entre seus primeiros antecedentes o estabelecimento de licença prévia de impressão na diocese de Metz (França), em 1485. O papa Alexandre VI ordenou a censura de obras para as dioceses de Colônia, Mainz, Tréveris e Magdeburgo (Alemanha), em 1501, e logo foi generalizada por Leão X.

No ano de 1559, a Sagrada Congregação da Inquisição da Igreja Católica Romana (posteriormente denominada Congregação para a Doutrina da Fé) criou o *Index Librorum Prohibitorum*, cujo propósito era prevenir o leitor contra a leitura das obras contidas na lista.

A expressão *Ad Adsum Delphini* (para uso do príncipe), refere-se precisamente às edições especiais de autores clássicos que o rei da França Luís XIV (1638-1715), autorizou a ler para seu filho, onde às vezes passagens são censuradas. Ainda hoje, aplica-se este artifício a obras modificadas com intenção didática ou censuradas com intenção política.

A leitura tornou-se uma atividade de muitas pessoas na França do século XVIII, quando a propagação da alfabetização para as classes mais baixas ocorreu devido às conquistas sociais da revolução burguesa. Nesse momento, passa-se a ler romances seriados, publicados em jornais ou folhetins diários (a ação termina em suspense para aguçar a curiosidade do leitor. A inovação foi um sucesso e permitiu a venda massiva de jornais, mais tarde, muitas dessas obras foram publicadas em forma de livro. É interessante registrar que a atividade de leitura era feita em voz alta e, assim, continuou até a Primeira Guerra. Portanto, na Europa, a leitura oral, o canto e a salmodia ocuparam um lugar central, como se faz ainda nas cerimônias judias, cristãs e muçulmanas.

Durante o século XIX, a maioria dos países ocidentais procurou alfabetizar sua população, embora as campanhas tenham sido mais eficazes em termos de população e de tempo entre países protestantes, onde é considerado como um dos importantes direitos do indivíduo ser capaz de ler a Bíblia.

Atualmente, a leitura é o principal meio pelo qual as pessoas recebem informações (ainda que através de uma tela), mas isso tem sido verdade apenas para os últimos 150 anos ou mais. Com poucas exceções, antes da Revolução Industrial pessoas alfabetizadas ou escolarizadas foi uma pequena porcentagem da população em qualquer nação.

Deste modo, para que todos tenham acesso à leitura, a escola tem uma função primordial a ser realizada, como ficou definido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, em que registra:

ARTIGO 3

UNIVERZALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

No momento da realização da supracitada Conferência Mundial, praticamente, metade da população brasileira era considerada analfabeta. Entre aqueles que sabiam assinar o nome, eram incapazes de ler e entender uma mensagem escrita; por isso, eram denominados “analfabetos funcionais”. Entretanto, para o professor francês Jean Foucambert, responsável pelo serviço de pesquisa no INRP (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica) da França e um dos criadores da Associação Francesa pela Leitura,

Analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita; iletrismo é a falta de familiaridade com o mundo da escrita, uma exclusão em relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação. (FOUCAMBERT, 1994, p.18)

Sob esse enfoque, todos nós, em alguma área do conhecimento, somos iletrados; porém somos todos em algum grau letrados em outros campos, já que aprendemos o domínio de técnicas que possibilitam o uso social da escrita.

Daí a importante função social da escola, quanto à formação do cidadão – aqui entendido como o sujeito de direitos, capaz de transitar pela sociedade e nela apropriar-se dos bens e valores econômicos e culturais – para que se aproprie do saber-ler e não, meramente, do saber-decifrar. Por isso, é urgente assumir o desafio de incorporar todos à cultura do escrito.

Para formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Por em cena uma versão escolar dessas práticas que mantenha certa fidelidade à versão social (não-escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002, p. 17)

Nesse mesmo sentido, os PCNs – vol. 2 (Língua Portuguesa) registram a necessidade de a escola estar atenta para atender às novas e urgentes exigências da sociedade, quando trata da “Linguagem e participação social”:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade por garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCNs, 2001, v. 2, p. 23)

No entanto, é preciso destacar que o “domínio da língua” para se obter “o acesso aos saberes lingüísticos necessários” não pode ser feito de maneira ingênua, já que, segundo Bakhtin (1992, p. 95) a *palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico*, mais ainda, porque é produto da interação viva das forças sociais, de sorte que a

verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social *da interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Para Bakhtin (1992), enunciar é a base da filosofia marxista, pois a enunciação é uma ação social que age como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica.

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística. (BAKHTIN, 1992, p. 121)

Outro aspecto a se destacar sobre a linguagem é o de que, por causa da intervenção de outros discursos, seja ela real ou imaginada, o sujeito modifica seu próprio discurso, conforme acentua Bakhtin (1992, p. 195):

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

É essa dinâmica de interação social que possibilita, segundo Bakhtin (2003), um movimento dialógico, ou seja, interlocutores que se valem de enunciados, em alternância, produzirem movimento de “posição responsiva”. Caso contrário, ocorre uma peculiaridade denominada “*conclusibilidade* específica do discurso”, isto é, ocorre “como se ouvíssemos o ‘dixi’ conclusivo do falante”.

Essa conclusibilidade é específica e determinada por categorias específicas. O primeiro e mais importante critério da conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *responder a ele*, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem). (BAKHTIN, 2003, p. 280)

Tendo em vista a que o enunciado apresenta duas peculiaridades: alternância e conclusibilidade, dependendo das relações de força que regem uma determinada sociedade, é possível que se instaurem as forças próprias às relações de poder, que acabam utilizando o discurso para fechar a polissemia impondo-lhe um sentido, a que se denomina de “literal”.

Deste ponto de vista, o sentido “literal” é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite. Oferecendo-se a uma leitura plural, o texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como “literal”, a interpretação de profissionais e de clérigos *socialmente* autorizados. (CERTEAU, 1994, p. 267)

Assim, a leitura não é um ato solitário, como pode parecer na célebre pintura de Renoir, *La liseuse*; nela há a representação de uma mulher voltando seu olhar para o livro que lhe ilumina o rosto absorto. Muito pelo contrário, o livro contém os enunciados de um autor. Então,

é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação; diálogo? (SOARES, 1989, p. 18)

No artigo, “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto”, Magda Becker Soares (1999), valendo-se de conceitos marxistas, tais como: “a estrutura social, a divisão do trabalho e a conseqüente divisão de classes, as relações de produção, de distribuição, de consumo, a estrutura ideológica”, denominando “a leitura olhada ‘de fora’, do ponto de vista da ordem social”, discute dois importantes aspectos da leitura: 1) as condições sociais de acesso à leitura; e 2) as condições sociais de produção da leitura, que se ajustam ao propósito desta pesquisa.

No primeiro aspecto, Soares (1999, p. 21) afirma que “os valores da leitura sempre apontados são aqueles que lhe atribuem a classe dominante, radicalmente diferentes dos que lhe atribuem as classes dominadas.” E comprova com dados de uma pesquisa coordenada pela autora, com apoio do CNPq¹², onde destaca as “respostas de alunos em processo de alfabetização [...] à pergunta: *Para que você está aprendendo a ler?*” Então, no que denomina “discurso da prática” obtém as respostas dos

- [...] pertencentes às camadas populares [...]:
- Pra mim arranjar um serviço bom quando eu crescer .
 - É quando chegar um caminhão de negócios lá na firma, a gente tem que ler a nota fiscal, a gente tem que saber.
 - Ah! Se não, quando eu for dirigir carro, aí, na hora que eu tô viajando, eu não sei pra onde que eu to indo por aquelas placas.
 - Quando a gente for assinar algum contrato a gente tem que ler pra ver se é um roubo ou não é.
- [...] pertencentes às classes favorecidas [...]:
- Pra aprender a fazer frases bonitas.
 - Porque a gente tem de aprender a ler. A gente não vai ficar bobo assim igual esses meninos da rua.
 - Acho bom aprender a ler pra ter uma letra bonita e fazer muita composição. (SOARES, 1999, p. 21)

Seguindo esse mesmo procedimento, a autora agora dirigindo a pergunta sobre a importância da leitura aos pais, obtém as seguintes respostas dos

- [...] pertencentes às camadas populares [...]:
- Eu coloquei meus filhos na escola pra eles ter um futuro melhor, num é? Eles aprendendo a ler, eu acho, vai ser mais fácil pra eles viver.
 - A pessoa sem leitura não é ninguém. Sem ela a pessoa não serve pra nada, porque tem muita gente aí que não tem a leitura e tá aí sofrendo.
- [...] pertencentes às classes favorecidas [...]:
- A leitura vai ajudar demais. Eu acho que a pessoa que lê vai ter muita facilidade pra se expressar, pra se comunicar.
 - A leitura, para o indivíduo, para a criança, é muito importante. Para que a pessoa saiba se relacionar, saiba se comunicar. Através da leitura a pessoa tem mais condições para isso. (SOARES, 1999, p. 22)

Deste modo, Soares (1999, p. 21-22) destaca que “os valores da leitura sempre apontados são aqueles que lhe atribuem as classes dominantes, radicalmente diferentes dos que lhe atribuem as classes dominadas” e chega à constatação de que, para as camadas populares “a leitura é avaliada em função interesses utilitários”, enquanto para as classes

¹² Pesquisa: “Identificação e caracterização do sentido e significado que as classes populares atribuem à linguagem e à aprendizagem da língua materna, na escola, 1984/1985”.

favorecidas é “mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência *do e para* o mundo do trabalho.”

No segundo aspecto, “as condições sociais de produção da leitura” (Soares, 1989, p. 25-26), a autora afirma que “a posse e uso da escrita são privilégios que reservam para si as classes dominantes; por isso, a escrita traz a marca dessas classes”. Porém “o texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa”, conforme a pesquisadora infere das respostas de alunos de anos iniciais (3º do atual Ensino Fundamental) de uma escola de favela, que fizeram a “leitura silenciosa” de um texto do livro didático:

Perguntas da pesquisadora a algumas crianças, individualmente:

— Você gosta deste livro? Por quê?

Resposta de uma criança:

— Gosto. Porque eles (refere-se às duas crianças personagens da história) vai à praia... come bolo...

Resposta de outra criança:

— Não!

Resposta taxativa e quase agressiva. Para responder ao “por quê”, volta as páginas do livro, até àquela que apresenta a “cozinheira da mamãe”, preta, de pano na cabeça e avental, e diz:

— *Minha mãe é esta aqui!* (SOARES, 1999, p. 26)

Com isso, Soares (1999, p. 27) conclui que, por ser a leitura um processo de constituição no confronto entre autor e leitor, e cada leitura um novo texto é produzido, o sujeito ora percebe o seu lugar social como *determinante*, “primeira criança *produziu* o texto a partir de suas experiências e crenças: adere à ideologia hegemônica, aspira a ela, inveja praia e bolo”, ora seu lugar social e seus interesses são percebidos como potencialmente *determinantes*, em a outra criança “*produziu* o texto a partir de suas outras experiências e de suas outras crenças: reconhece a diferença, a discriminação, sabe de que lado está, denuncia, revolta-se. Dois mundos, duas leituras.”

Em face destas considerações é preciso entender como é tratada a leitura nas escolas pesquisadas e como é avaliada pelo sistema oficial de ensino do Estado de São Paulo, já que, dentre os objetivos nacionais da educação, estão o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, em suma, sua humanização.

Para tal formação, a leitura deve ser entendida como uma construção de sentido resultante da reunião, num contexto particular, entre um sujeito e um texto escrito. Essa interação permite a construção de significados (compreensão¹³, interpretação¹⁴) e fruição.

Três condições essenciais devem ser levadas em consideração:

1- O contexto da leitura

1.1. Físico: lugar e tempo da leitura - Nós não lemos da mesma maneira o mesmo texto aos 10 ou 40 anos, em um momento de lazer ou em um tempo limitado, não lemos da mesma forma em casa, na escola ou ônibus...

1.2. Psicológico: o projeto de leitura - Sempre lemos um texto para alguma coisa: para nos divertir, encontrar ou verificar informações, para aprender...

Toda a intenção de leitura exige do leitor uma estratégia adequada. Na escola, variados projetos de leitura que vão além da verificação da execução da tarefa ou compreensão podem fazer sentido.

1.3. Social – Leitura individual ou coletiva, com ou sem a intervenção do professor, livre ou imposta, ler para si mesmo ou para compartilhar...

2- A pessoa do leitor

2.1. Os componentes afetivos do leitor: suas inclinações naturais - Estas são feitas de atitudes e valores atribuídos pelo leitor para a leitura, a si mesmo como leitor, tais como o tipo ou espécie de texto, como o gênero, como o conteúdo...

Esses componentes afetivos são uma espécie de pré-requisito para aprender a ler, é quase impossível sem uma isca para a leitura ou uma atitude positiva em relação a ela.

Estas atitudes e valores são muito dependentes da história pessoal de cada indivíduo e do meio a que ele pertence. O não-leitor é muitas vezes alguém que tem um bom motivo para não ler. A leitura é, de fato, não apenas um ato técnico, mas também social e cultural. Por exemplo, se em certas camadas sociais tem maior valor a língua escrita em relação à oral, em outras camadas ocorre o inverso. A escrita é vista como a simples transcrição da palavra. Só ela pode contar a verdade das coisas, emoções e experiências. Da mesma forma, para alguns setores, a leitura muitas vezes só tem sentido na sua intenção funcional, utilitária e prática. Isto é o que faz com que alguns alunos digam que a leitura de poesia é para poetas profissionais!

¹³ A compreensão prende-se às regras do texto. O texto realmente diz isso, mesmo que não haja consenso entre os leitores.

¹⁴ A interpretação cinge-se às regras do leitor. O leitor pode fazer o texto dizer ainda que não haja consenso entre os leitores. “Depois que um texto foi produzido, é possível fazê-lo dizer muitas coisas – em certos casos, um número potencialmente infinito de coisas – mas é impossível – ou pelo menos criticamente ilegítimo – fazê-lo dizer o que não diz.” (ECO, 1995, p.81)

2.2. Componentes cognitivos do leitor: seu conhecimento e experiência.

2.2.1. Os conhecimentos:

O leitor, mesmo jovem, tem conhecimento geral sobre o mundo.

Eles são fundamentais para a compreensão do texto. O treino da leitura leva os leitores a entenderem melhor, ler mais rápido e reter mais o texto, se eles têm conhecimento de seu conteúdo. Sem o conhecimento adequado do conteúdo, mesmo um leitor bom pode achar que é impossível compreender o texto. É preciso dominar muitas informações contidas no texto para compreendê-lo. Quer dizer, o capital cultural¹⁵ do leitor é solicitado no processo de leitura.

Esse conhecimento geral deve ser acompanhado de uma linguagem (vocabulário da língua portuguesa, léxico, sintaxe, ortografia, pontuação...), texto (gramática de texto) e literatura (características dos gêneros, referências literárias e culturais...).

É preciso ampliar o conhecimento do aluno, estimular sua cultura, portanto, nutrir sua leitura. Se a cultura é um meio de acesso à leitura, a leitura é também um meio de acesso à cultura. A lacuna de conhecimento pode explicar em parte as dificuldades de alguns leitores.

2.2.2. O processo de leitura:

Um bom leitor é aquele que mobiliza seus conhecimentos por meio de uma série de processos. Como foi dito no início deste capítulo, **ler** é reunir, ajuntar, colher, receber informações e atribuir sentido.

- Decodificação: as palavras são apreendidas pelo olho.

Em seguida, é necessário processar as informações.

- Identificação das palavras: acessar o léxico mental e escolher um significado relevante, fazer suposições sobre o significado de palavras desconhecidas.

- Previsão: levantar hipóteses, seguindo as pistas visuais e de linguagem contidas no texto (propósito do texto, paratexto, texto), validar ou ajustar o andamento da leitura.

- Localizar uma informação explícita.

¹⁵ “[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe.” (BOURDIEU, 1998, p.73).

Assim, o sistema escolar manteria “a ordem preexistente, isto é, separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes.” (BOURDIEU & PASSERON, 2008, p. 37).

- Inferência: distinguir o implícito ou o não-dito do que está explicitamente dito, quer dizer, preencher os vazios do texto, fazendo conexões lógicas, identificando as elipses, interpretando as ações ou sentimentos não explicitados, identificando os interlocutores não explicitamente mencionados, interpretando as metáforas...

- Vinculação entre elementos verbais e não verbais (tipografia, ilustração...)

Também é necessário armazenar e integrar informações.

- Construção do sentido global (da parte do texto para o todo), pressupondo a seleção das informações relevantes, a sua integração em unidades de significado cada vez maiores e memorização.

Ler é armazenar, por um breve período de tempo, na memória de curto prazo, um número pequeno de informações antes de enviá-las em seu todo à memória de longo prazo, com o estoque de informações já processadas. A memória de trabalho, no entanto, não pode reter todas as informações literalmente ou ficaria saturada após algumas linhas. É preciso, portanto, selecionar as informações e reduzir cada vez mais as unidades de globalização.

Controlar a leitura é fundamental.

- Metacognição e controle: antecipar a tarefa, escolhendo uma estratégia de leitura adequada ao projeto e ao texto, controlar e regular a leitura.

Por fim, a fruição.

Reagir emocionalmente e intelectualmente ao texto, apreciar o trabalho do autor com a linguagem utilizada e avaliar as respostas dadas no projeto inicial.

Esses processos mentais são exercício interativo em todos os níveis do texto: das menores unidades (palavras, orações, períodos...) às mais abrangentes (parágrafos, capítulos, partes...). Em um bom leitor, a maioria dos processos são automatizados e inconscientes, exceto no caso de alguma dificuldade específica. Em um leitor pouco consistente, elas são menos automatizadas ou conscientes, resultando em uma sobrecarga cognitiva. Em leitores muito fracos, quase toda a atenção é direcionada ao processo de identificação de palavras e de decodificação. Isso impede que esses leitores atuem outros processos de construção de sentido.

2.2.3. As estratégias de leitura:

As estratégias são os modos de ler adotados pelo leitor com base na intenção da leitura e do gênero textual: a busca de informações em um catálogo telefônico ou em uma enciclopédia não requer a mesma estratégia utilizada na leitura prazerosa de uma obra de ficção.

- Algumas formas de leitura:

- leitura com movimentos labiais ou em voz alta
- leitura silenciosa
- leitura linear (da esquerda para a direita)
- leitura tabular (em múltiplas direções)
- leitura completa com ou sem pausas e retrocessos,
- leitura de sinopse
- leitura seletiva
- releitura(s)...

A estas estratégias gerais de leitura, adiciono estratégias específicas para determinados processos, como identificar o significado de uma palavra, quando encontrar uma desconhecida.

- Fazer suposições sobre o significado de uma palavra:

- estimulando o conhecimento prévio da palavra
- observando a estrutura da palavra (sufixo, prefixo, raiz)
- observando o sentido a partir do contexto (tema e atmosfera) geral da parte onde se encontra a palavra
- observando os períodos, a expressão, nos planos semântico e sintático
- valendo-se de ajuda (pessoa ou dicionário)

Adquirir competência leitora consiste na capacidade de refletir e fazer isso. Esta última deve ser particularmente empregada para leitores com muitas dificuldades, os quais necessitam de incentivo e de recuperação com tratamento explícito das estratégias e dos processos de leitura.

3. O texto

Texto é uma palavra que tem sua origem no latim *textum* e significa “tecido, entrelaçamento”. Os fios enredados são as vozes, os enunciados produzidos pelo ato de enunciação que constroem um sentido; portanto, tem-se uma rede carregada de significados, que produzirão sentido com o ato da leitura, com a participação ativa do leitor.

Assim, se o texto é um “mecanismo preguiçoso”, que exige a colaboração de seu leitor, ele dá uma série de instruções simultaneamente. Todo texto permite alguma forma de leitura. Um catálogo não foi feito para ser lido como um poema. Ele precisa de uma leitura seletiva e não de uma leitura integral. Uma narrativa realista não foi escrita para ser lida como um conto ou como uma notícia pitoresca. Após a análise do propósito do texto, do paratexto e da apresentação do texto, um bom leitor identifica a qual gênero pertence, qual estratégia e qual modalidade de leitura o texto espera dele. Assim a fórmula inaugural "Era uma vez" do

conto sinaliza ao leitor o gênero e qual modo de leitura é esperado (narrativa ficcional, não realista...).

De diferentes maneiras (aspecto visual, enunciação, organização...) o texto também vai balizar, orientar a construção de sentido pelo leitor ou como um suspense, vai deliberadamente atrasar a construção de sentido (texto de suspense, história policial...).

A leitura é uma competência que demanda várias habilidades. Os contextos, as estruturas cognitivas e afetivas do leitor, os gêneros textuais são muito variáveis de um componente curricular para outro. Dependendo de sua área, os textos exigem conhecimentos diferentes, suscitam atitudes diversas e exigem estratégias específicas de leitura. Um bom leitor de textos não o será, necessariamente, de um texto científico, de um enunciado matemático ou jurídico, pois cada um tem uma especificidade característica. O seu ensino deve ocorrer em cada disciplina, com estratégias específicas para cada gênero textual, de modo que a leitura não pode configurar-se como uma atividade “multitarefa”.

A formação do leitor é um trabalho complexo, pois o campo semântico, em muitos textos, não está restrito a seu aspecto verbal, uma vez que a ilustração inserida neles oferece, também, uma característica polissêmica que pode ser considerada uma síntese discursiva no texto impresso.

Para exemplificar, sirvo-me de três imagens de Hélio de Almeida na Revista Pesquisa Fapesp nº 118, dez/2005, que ilustram o texto de Carlos Haag “Decifra-me ou devoro-te”, além de outra, de Eduardo Baptista, no Caderno 2 do Estadão de 03/09/2006, que ilustra a notícia “Na China, quase metade dos livros, CDs e DVDs é pirata”.

Entretanto, o leitor segue os caminhos traçados no texto, quando se estabelece uma relação dialógica entre o leitor e o texto no processo de leitura. Jogando o texto, o leitor não escapa de ser jogado por ele.

Por isso, a formação do leitor segue uma estratégia de jogo, o jogo da linguagem que se evidencia na divisão do significante, quando o movimento de jogo é verbalizado e começa a reorganizar funções básicas da linguagem. Esse jogo desdobra-se em possibilidades lúdicas, como as de abolir e produzir, de romper limites e realizar, de irrealizar e imaginar. É um jogo que não visa a um resultado, mas a obter um acordo.

Na correlação usual entre significado e significante, quando as ações de linguagem que se realizam não denotam o que por elas seria denotado, caso ainda representassem a denotação, regulada por códigos, verifica-se que o significante é duplamente separado de sua função elementar de designação, já que é posto entre parênteses pelo *como se*.

Deste modo, o signo linguístico torna-se livre para novos usos. O significante é ficcionalizado, porque a designação é paralisada e aquilo que é significado não é verbalizado. Disso resulta um espaço de jogo, no qual o significante dividido indica o próprio jogo. O que deve ser alcançado pela desreferencialização permanece em aberto e só pode ser adquirido no âmbito do próprio jogo.

O significante descentrado torna-se um jogo, à medida que oscila entre sua determinação pelo código e a produção de seu significado.

Estas condições ampliam-se no texto midiático, especialmente, quando recebe uma ilustração, pois não há uma condição transcendental que ofereça contornos a algo que ainda não existe.

Assim, os textos midiáticos ilustrados, que são polifônicos, são capazes de falar sobre *o como* da comunicação; isso se faz necessário porque tratam de algo que não é dado de forma imediata e que precisa ser produzido.

Passar o olho pelo texto, seja ele verbal ou pictórico, pode ser busca de informação ou prazer. Porém, ler o texto é buscar mais que informação (passageira), é buscar conhecimento (duradouro). É vê-lo em suas partes, em seus detalhes, vê-lo por inteiro.

O leitor precisa penetrar os textos verbal e não-verbal, que dialogam entre si e ampliar seu sentido num movimento de jogo.

A entrada do leitor no texto é um processo gradual. Para tanto, é necessária a formação do leitor, com a ampliação de seu horizonte de expectativa, ou seja, é preciso aguçá-lo a sutileza interpretativa.

Tal como num jogo de xadrez, não basta dispor as peças no tabuleiro e ir movimentando-as, mecanicamente, segundo as regras instrumentais. É preciso algo mais: estudar os lances, as possibilidades, antever jogadas, descobrir novas escapatórias, isto é, ao mergulhar no jogo proposto pelo texto, o leitor vai preencher os vazios do texto, que exige habilidade de leitura.

Esse recurso é adquirido pela utilização de um processo de aprendizagem e fixado por meio de treino que se constitui de, pelo menos, três estágios identificados por Aguiar e Silva (1984, p. 324-327):

uma *leitura linear*, que o receptor realiza seguindo a direcionalidade da cadeia sintagmática do texto [...] começando da primeira linha da primeira página e progredindo da direita para a esquerda.
[...] a *leitura retroactiva* é sobretudo uma leitura *in mente*, um processo *hermenêutico* que se desenvolve concomitantemente com o processo *heurístico* da leitura linear.

[...] a *leitura tabular* é constituída pela sobreposição de diversas leituras, é o resultado da leitura linear e da(s) leitura(s) que se lhe sucede(m).

Para ilustrar esse ponto de vista, enfoco a maneira pela qual os atos de apreensão de sentido são orientados pelas estruturas do texto, mas não são completamente controlados por elas, pois sempre entram em jogo as disposições do leitor – seu imaginário.

Em textos polissêmicos como os da literatura, por exemplo, o objeto estético é um produto da interação entre o fictício (texto ficcional) e o imaginário pelo jogo do texto. O jogo de oscilar significa desconectar o componente imitativo de sua referência com o objeto, a fim de utilizá-lo para visualizar o que é simbolizado. Desse modo, a simbolização perde seu caráter de substituto, de modo a utilizar o componente imitativo para tornar imaginável o que não é passível de objetivação, ou não existe.

Pelo jogo o leitor entra no texto. Para discutir a maneira como se dá essa entrada, encontrei um artigo de Haag (2005, p.78) com ilustrações de Hélió de Almeida, no qual o primeiro autor discute “o que se esconde atrás das capas de revistas e das primeiras páginas dos jornais”, analisando o fato de que “no princípio era o verbo. Mas ele, sozinho não vendia muita revista e jornal, em especial num mundo onde a luz se fez e encheu-se de imagens fotográficas.”

O que me interessa, particularmente, são as três ilustrações do segundo autor, que dialogam com o texto verbal, posto que deixam claro o processo de sedução do leitor: primeiramente, o leitor está em busca de algo para ler: tem de ser provocado pelo texto.

A figura 1 é ilustrativa desta condição do leitor que se aproxima do texto, sobre o qual lança luzes com o repertório, com a leitura prévia de que dispõe, representada pela iluminação da vela no castiçal. Segundo Aguiar e Silva (1984), é o momento da *leitura linear*, em que vai obter o relato da história.



Fig. 1. Leitura linear

Seduzido pelo efeito estético, o leitor aproxima-se cada vez mais do texto, num processo gradual, de interação, de esgarçamento. A figura 2 ilustra esse momento de relação lúdica, de jogo, na busca dos sentidos do texto, das relações que se estabelecem entre o texto

verbal e as imagens visuais. É o momento da *leitura retroactiva*, conforme Aguiar e Silva (1984), em que ainda é necessária iluminação para compreensão.



Fig. 2. Leitura retroativa

Até que ocorre efeito estésico e, agora, num ato de rasgadura, penetra o texto, como ilustra figura 3, em que o leitor chega à interpretação, ou, de acordo com Aguiar e Silva (1984), à *leitura tabular*, quando o texto se ilumina, dispensando outros meios de aclaramento externos, ficando totalmente absorvido por ele, quando atinge o prazer de ler!



Fig. 3. leitura tabular

Nesse jogo, que vai da *leitura linear*, passando pela recuperação dos sentidos do texto, em operação *retroativa*, até atingir a interpretação, na *leitura tabular*, com a sobreposição de diversas leituras, o leitor, jogando com o texto, não escapa de ser jogado por ele. A figura 4, uma ilustração de Baptistão (2006), demonstra o modo como, pouco a pouco, o estético transforma-se em estésico, levando o leitor ao prazer do texto, de tal maneira que vai criar o seu próprio tempo, isto é, o tempo da leitura.



Fig. 4. Tempo da leitura

As condições em que se dá o prazer do texto podem ser bem esclarecidas em Paccola (2006, p. 142), quando enfoca dois aspectos que são básicos de jogar e ser jogado:

1. A “duplicidade”, que é, na citação de Roland Barthes, “*um lugar de uma perda, a ruptura, a deflação, o fading*” (ISER, 1996a, p. 333), apresenta-se como a diferença radicalizada do jogo, insuperável por qualquer continuidade de qualquer natureza seqüencial. 2. Ao invés, o sujeito é forçosamente empurrado para essa divisão; esta é o “sujeito do texto”, à medida que dessa rasgadura emerge tudo o que joga no texto.

O texto ilustrado permite ao leitor essa experiência prazerosa de recolher/atribuir sentidos, porque oferece uma condição que o sujeito nunca conhecerá: ser, antes de qualquer tornar-se. Mas é também prazerosa, porque não existe uma relação com essa condição; o sujeito leitor coincide com o *sujeito do texto*. Nesse momento, ocorreu o processo de humanização.

Todavia, para que o leitor possa desfrutar do texto, é preciso passar por um aprendizado. A função primordial da escola é formar seus alunos para a leitura, a fim de que possam sempre dispor da voz da própria civilização para trabalhar, para utilizar computadores e internet, para viajar, para participar de eventos sociais, para algum tipo de diversão, para atividade esportiva.

Contudo, a leitura envolve muito mais que trabalho e navegação na rede. A leitura é para mente o que a música é para o espírito. A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece. Pequenas marcas pretas sobre a folha branca ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de nos levar ao pranto, abrir nossa mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa existência e nos conectar ao universo.

Sem dúvida, não há maravilha mais formidável. (FISCHER, 2006, p. 7)

Compartilho do pensamento do professor americano Doug Lemov (2011, p. 269), em sua obra “Aula nota 10”, quando inicia o capítulo dez, que tem o seguinte título: “Por que todos os professores podem (e devem) ser professores de leitura”, com a assertiva:

Ler é habilidade. Ensinar os alunos a compreender o sentido dos textos que leem é o resultado mais poderoso que um professor pode obter. Se os seus alunos puderem ler bem, eles podem fazer qualquer coisa. (LEMOV, 2011, p. 269)

A maneira pela qual o leitor vai ser ensinado a ler o texto, ou seja, o Discurso Pedagógico (DP) adotado pelo professor resultará em profundas implicações sobre o alcance do(s) sentido(s) do texto. Do mesmo modo, sua avaliação deve ser correspondente à formação do leitor, quando se tem como objetivo o preparo para o exercício da cidadania.

Para tratar do DP utilizado pelos professores na formação dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental – 4ª série/5º ano (final do Ciclo I), primeiramente, verifico algumas

especificações contidas no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor-4ª série* (SÃO PAULO, 2010, p. 3) do “Programa Ler e Escrever”, adotado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), material este que foi cedido pela Prefeitura da Cidade de São Paulo e adaptado por Marisa Garcia e Andréa Beatriz Frigo, iniciando-se com a mensagem, do então Secretário da Educação – Paulo Renato de Souza, de que o referido Programa “vem, ao longo de sua implantação, retomando a mais básica das funções da escola: propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Leitura e escrita no seu sentido mais amplo e efetivo.”

Por seu turno, na Introdução, a equipe responsável pelo “Programa Ler e Escrever”, dirige-se aos docentes e registra que

Este *Guia* de orientações que você está recebendo foi produzido tomando-se como referência as expectativas de aprendizagem para 4ª série do Ciclo I e é mais uma ferramenta que visa auxiliá-lo no planejamento de situações didáticas de leitura, escrita e matemática, de modo a favorecer um ensino eficaz e uma aprendizagem efetiva de todos os seus alunos.

Conforme proposto pelo programa Ler e Escrever, a grande prioridade em nossa rede de ensino é a formação de leitores e escritores competentes. Para isso, é preciso que os alunos possam interagir a partir da leitura e da escrita, com textos de gêneros diferentes e com distintos propósitos sociais. (SÃO PAULO, 2010, p. 5)

A equipe responsável continua as orientações aos professores, no sentido de que

[...] o seu papel deverá ser o de mediar as análises e as discussões produzidas pelos alunos, intervindo de forma a colocar as questões que transformem a sala de aula num espaço investigativo.

Para os alunos aprenderem, é preciso que percebam o sentido nas atividades, pois assim haverá maior envolvimento. Nesse processo é necessário que os alunos possam:

[...]

- saber ouvir a argumentação de um colega e as explicações do professor;
- saber questionar a opinião dos colegas e do professor para manter ou não a sua opinião; (SÃO PAULO, 2010, p. 7-8)

Quanto às expectativas de aprendizagem para a 4ª série do Ciclo I, em Língua Portuguesa, no tocante à **leitura**, consigna que os alunos “deverão estar habilitados a ler diferentes textos, considerando as características dos gêneros textuais e seus propósitos comunicativos .” (SÃO PAULO, 2010, p. 15) E, para a habilidade de **escrever**, “deverão ser capazes de redigir textos diversos, adequando os diferentes gêneros às situações de

comunicação, às intenções de quem escreve e aos leitores, os destinatários dos textos.” (Ibidem)

Na medida em que o *Guia* atribui ao professor o papel de mediador tanto das “análises”, quanto das “discussões” ocorridas entre os alunos, as suas intervenções podem caminhar para dois lados: a) para aquele esperado: transforma a sala de aula num espaço investigativo, democrático, aberto ao livre pensar e polissêmico; ou b) para aquele indesejado: mantém a sala de aula como espaço autoritário, onde se reproduz a ideologia, autoritário e monossêmico.

Dependendo da postura adotada pelo professor, do discurso de que se vai utilizar, das relações que vai estabelecer com seus alunos, tem-se um viés, pois o DP, segundo a tipologia de Orlandi (1987, p. 29), apresenta três tipos em seu funcionamento, cujo percurso trilharei para compreender seus efeitos e discutir alguma escapatória para minimizar seus efeitos nocivos, são eles: “o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para a distinção está na relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas suas condições de produção.”

Os estudos de Orlandi, apoiados na formulação de Michel Pêcheux, auxiliam na compreensão de que entre a leitura e o leitor sempre haverá uma pedra no meio do caminho, que dificulta sua finalidade, que é a transformação desse leitor de textos das diversas disciplinas do currículo escolar, da literatura e do mundo.

Para Orlandi (1987), o DP apresenta-se sob o seguinte esquema:

- O Quê - o referente = metalinguagem¹⁶ (ciência/fato);
- De Quem - o professor = ensino (inculca);
- Para Quem - o aluno = aprendizagem (mediada pela ideologia).

Assim, nos discursos *lúdico*, *polêmico* e *autoritário*, as diferenças estão no maior e no menor uso da polissemia, de tal sorte que, no *lúdico*, existe a expansão da polissemia; no *polêmico*, a polissemia é controlada; e no *autoritário*, há retenção da polissemia, entendida esta conforme seus elementos constitutivos: *poli*, vários + *semia*, sentidos, ou seja, é o efeito de sentido.

Outra característica dessa tipologia discursiva é a reversibilidade¹⁷. Trata-se da relação entre interlocutores. Nesse sentido, o discurso *autoritário* estanca a reversibilidade; o *lúdico*, vive dela; e no *polêmico*, a reversibilidade está sob condições.

¹⁶ Metalinguagem: a linguagem utilizada para interpretar e explicar a si própria.

¹⁷ Reversibilidade: capacidade de reverter relações; realizar operações inversas.

De acordo com Orlandi (1987), o DP enquadra-se no *autoritário*; por isso, retém a polissemia e estanca a reversibilidade: manipula o sentido das palavras. Esse discurso fica entre De Quem (o professor - inculcador) e Onde (a escola - aparelho ideológico).

Dependendo do uso que se faz do DP tem-se uma educação exitosa ou, mais comumente, conforme comprovam os dados da avaliação em larga escala – Saresp, o fracasso escolar, cujas dificuldades de superação estão intimamente ligadas com sua reversibilidade, ainda que recaia sobre o indivíduo a responsabilidade maior desta superação.

Desenvolver a competência leitora, segundo a concepção de Chartier (2002), em particular à noção de que a leitura implica uma elaboração de significados que não estão apenas nas palavras escritas, mas precisam ser construídos pelo leitor, tem sido o desafio da escola de nosso tempo. Assim, a obra de Orlandi (1987, p. 205), na qual encontro embasamento para analisar o DP, tem por objetivo “discutir os determinantes sociais de classe do leitor, que atuam sobre as condições de ensino da leitura, se pretendemos que esse ensino seja coerente com uma pedagogia de transformação.”

Dependendo de como se utiliza o DP, terá um efeito sobre a formação do aluno, do leitor, pois a escola é o *locus* privilegiado da reprodução cultural e das relações de classe, com a mediação da ideologia.

Agindo desta maneira, a escola produz ilusão, cujos efeitos estão longe de ser ilusórios: a ilusão de independência e neutralidade contribuem para a reprodução da ordem estabelecida.

De um modo geral, o DP se apresenta como transmissor de informação, dissimuladamente, sob a marca da cientificidade que, segundo a autora, no seu bojo, tem um de seus aspectos calcados na metalinguagem:

o problema da metalinguagem se funda no tratamento do referente, isto é, o conhecimento do fato fica subsumido no DP, pelo conhecimento de uma certa metalinguagem: fixam-se as definições e excluem-se os fatos. O referente é um referente discursivo [...] Assim, se constrói o *saber devido*, o *saber útil* (vale perguntar: para quem?). (ORLANDI, 1987, p. 30)

Para se avançar além da constatação de Soares (1999) de que o DP tem um forte elemento de “inculcação da ideologia hegemônica”, é preciso caminhar em direção a uma posição crítica, que leve ao estabelecimento de um diálogo, que permita outros olhares sobre o mesmo assunto.

Quando se discute o problema da leitura sob o enfoque: De Quem, Para Quem? É preciso levar em conta que o DP, sob o enfoque da economia capitalista, tende a produzir a

ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, sendo a escola tomada com a função de reproduzir a força de trabalho.

Então, o DP assume sua faceta autoritária, que inviabiliza a polissemia e impede a reversibilidade. Não há transformação, pois o leitor que, segundo aponta Soares (1999, p. 18) é incapaz de produzir a leitura como “interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros”, será apenas um ser da adaptação, não atingindo a condição de sujeito, que vai “significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso dominante” (Id., p. 22).

Nesse sentido, apresento como hipótese alguns fatores que podem caracterizar a dificuldade de aprendizagem dos alunos, revelada pelo baixo desempenho demonstrado no Saresp:

- 1) o DP de caráter *autoritário* - leva à inculcação, à reprodução da ideologia e impede que a escola seja um espaço de contradição;
- 2) as condições sociais de acesso à leitura - determinam o que ler e o modo de ler, via DP;
- 3) as condições sociais de produção da leitura - marcam o lugar social e histórico a partir do qual o leitor produz a leitura e cria o texto.

Estes fatores podem ocorrer, pois o *Guia* “Ler e Escrever” orienta que, dentre as funções do professor, está a “de mediar as análises e as discussões produzidas pelos alunos” (SÃO PAULO, 2010, p. 7, com destaque meu), pois há o risco de adotar-se o discurso professoral, de caráter dogmático¹⁸. Então, o professor como mediador, elaborará sistema de pensamento que dispensa o movimento reflexivo da crítica, se não voltar a razão sobre si mesma na busca de seus limites e ilusões.

Nesse sentido, assevera Orlandi (1987):

A relação de interação (leitor/texto/autor) estabelecida na escola, tem como mediador o professor. Uma vez que, segundo a ideologia escolar, o professor é que tem a leitura que se deve fazer (a boa leitura, a legítima), essa relação, além de ser, na maioria das vezes, heterogênea, é, necessariamente, assimétrica: o saber do professor e seus objetivos é dominante em relação ao saber e os objetivos do aluno. Dada, pois, essa relação de interação da leitura escolar (*na escola, para a escola ou de acordo com o padrão escolar*), e dado o fato de que essa relação produzirá uma transformação, cabe perguntar qual a direção, qual o sentido dessa transformação? (ORLANDI, 1987, p. 212)

¹⁸ Dogmático: relativo a dogmatismo, isto é, tendência de um indivíduo afirmar ou crer em algo como verdadeiro e indiscutível.

E a autora continua, acrescentando que

[...] a categoria de mediador não é transparente. Ao contrário, o mediador tem uma função decisiva na constituição das relações de poder. Ser mediador, no domínio do discurso, é fixar sentidos, é organizar as relações e disciplinar os conflitos. Além disso, essa reflexão também nos indica que o ato de nomear tem implicações ideológicas decisivas. (ORLANDI, 1987, p. 275)

Com efeito, verifica-se que o processo de mediação se faz à moda da educação “bancária” descrita por Paulo Freire (1975, p. 67-68), em que “o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem”. Com a transferência do “objeto cognoscível” a capacidade “mediatizadora de sujeitos cognoscentes”, isto é, aquele objeto que põe educador e educandos “em relação dialógica”, exclusivamente para o professor, fica patente que o uso do discurso autoritário por esse professor resultará que seus alunos “tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.”

Se se quer transformar a “sala de aula num espaço investigativo”, conforme propõe o *Guia* (SÃO PAULO, 2010, p. 7-8), onde haja questionamento, argumentação e convencimento, é preciso que a leitura seja entendida no sentido do *legĕre*: ajuntar, colher, reunir, recolher o sentido das palavras, do texto – que coloca o sujeito numa posição ativa, reflexiva; e não do *recipĕre*: receber outra vez (o sentido das palavras, do texto) – que demanda do sujeito uma postura passiva, receptiva.

Portanto, o primeiro sentido – *legĕre* – possibilita ao leitor a compreensão de que “a obra literária é uma formação porosa, porque constituída de vazios a serem preenchidos pelo leitor. Assim, embora compreensível, o texto é incompleto, pois ele nunca exaure seu objeto, cujo significado se efetua quando o leitor ali deposita seu conhecimento e experiência” (ZILBERMAN, 2010, p. 25).

Por este enfoque, a leitura é entendida como prática social, pois:

No momento da leitura, no entanto, a palavra se configura e se dispersa, rompe a linearidade, produz resultados indeterminados, imperceptíveis, muitas vezes intracíveis, na medida em que, literalmente, incorpora e se articula ao pensamento imagético e verbal do indivíduo. Na leitura, a atividade mental de um “eu”, como trabalho simbólico, é fundamentalmente dialogia, polifonia (Bakhtin, 1981¹⁹), em que se confundem os turnos, se misturam as vozes.

¹⁹ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

[...]

A leitura, como atividade de linguagem, tem sua gênese, sua história, nas formas de interação que se desenvolvem na dinâmica das relações sociais. (SMOLKA, 2010, p. 44 e 51)

Formar leitores é, pois, formar cidadãos, pessoas capazes de exercitarem, em termos bakhtinianos, o *dialogismo*, isto é, de dominarem o princípio dialógico constitutivo da linguagem (relação binunívoca), bem como de posicionarem-se diante da *polifonia*, ou seja, das vozes polêmicas em um discurso (sujeito histórico, social, ideológico).

Desenvolver a capacidade leitora é fator indispensável de humanização, quando se constitui a relação de alteridade, posto que

não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro. (BAKHTIN, 1992, p. 62)

Em que medida a escola consegue formar o educando para essa consciência do “outro”, que lhe permite dimensionar-se como sujeito histórico, social, ideológico, em posição ativa, reflexiva?

De acordo com o DP adotado pelo professor – *lúdico*, *polêmico* ou *autoritário* – vai-se desenvolver, ou não, em maior ou menor grau a habilidade de se estabelecer uma relação entre interlocutores plena de polissemia, em que o potencial de reversibilidade atenda ao objetivo previsto no *Guia*: “saber questionar a opinião dos colegas e do professor para manter ou não a sua opinião” (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

Assim formar leitores críticos, “desalienados de si mesmos”, livres do discurso autoritário, manipulador é o desafio da escola. Por seu turno, Catani e Gallego (2009) afirmam que as atividades desenvolvidas nas situações educacionais devem ser avaliadas; mas qual sua função: classificar, hierarquizar, diagnosticar?

Passarei a discutir o tema da avaliação no capítulo seguinte.

Capítulo 2 - Avaliação

Quando se trata de avaliação, de imediato, verifica-se que está presente em todos os âmbitos da atividade humana. Desde as atividades mais corriqueiras como “comparar” diversos produtos na hora de comprar para manutenção da subsistência e “julgar” qual deles será a melhor aquisição, ou seja, decidir entre uma coisa e outra. Portanto, “avaliar” é uma atividade intrínseca à vida em sociedade, *seja através das reflexões informais que orientam as freqüentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões* (Dalben, 2005, p. 66).

A avaliação é uma atividade cotidiana e inevitável, seja de modo consciente ou inconsciente, uma necessidade para se viver em sociedade, para o desempenho pessoal ou profissional, mesmo no lazer, em atividades esportivas, artísticas, administrativas, políticas, isto é, nas mais diversas atividades humanas, a avaliação é um componente essencial da vidas de cada pessoa, no intuito de subsidiar decisões e regular o comportamento ou a atitude decorrente, pois

Em toda a sua trajetória histórica a avaliação tem sido utilizada muito mais em função de interesses e finalidades econômicas (elemento reorganizador na consolidação da produção capitalista) do que em razão de melhorias de desempenhos humanos ou mudanças qualitativas de vida na sociedade (elemento reorganizador na emancipação do povo). (COSTA, 2004, p. 1)

A avaliação é um elemento tão fundamental à vida humana que, desde a mais remota Antiguidade, se tem notícia de sua utilização. De acordo com Luckesi (2003, p. 16), “na China, há três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército. Todavia, os exames escolares, como praticados hoje em nossas escolas, foram sistematizados com o advento da modernidade e sua conseqüente prática educativa.”

Os exames chineses foram além da seleção de guerreiros, posto que foram adotados, desde aquela época, em seu sistema escolar:

A China é o país, por excelência, dos exames oficiais. Toda atividade escolar tem um propósito último: preparar a juventude para os exames. O sistema de exames, que constitui característica essencial da educação chinesa, reside em seu típico tradicionalismo²⁰. Duas razões práticas, porém, fortalecem, ao extremo, semelhante sistema. Só entre os escolares aprovados escolhem-se os funcionários para todos os cargos públicos. E só para estes são as honras, as distinções e os mais altos benefícios econômicos. Por outro lado, são os

²⁰ O *tradicionalismo* sobrestima a tradição a tradição pedagógica; é aquele intento que torna radical o processo educativo na mera transmissão de bens culturais, na mera comunicação dos conhecimentos, usos e costumes do passado, sem acolher as novas aquisições; [...] (LARROYO, 1974, p. 39)

que regulam os meios de manter a estrutura social e política do país, baseada na religião de Confúcio, guia e expoente da educação. (LARROYO, 1974, p. 54)

Na História do Brasil, a educação formal tem início com a chegada dos jesuítas, em 1549, cujo programa de estudos, o *Ratio Studiorum*, previa a utilização de exames. Entretanto, na Europa, a avaliação escolar já era feita em forma de exames, tanto pelos colégios católicos da Companhia de Jesus, como em escolas protestante, a partir do século XVI:

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (LUCKESI, 2003 p. 16)

A utilização de exames teve seu apogeu, com o fim do absolutismo monárquico, quando a burguesia tem ascensão e consolidou-se como classe titular de direitos, mas sem os privilégios trazidos pelo nascimento e sem a riqueza da aristocracia; então essa classe emergente vale-se do trabalho e dos estudos para obter ascensão social. Gradativamente, os exames são adotados como forma de ingresso no serviço público, ocasião em que o Estado torna-se democrático e avança para configurar-se a sociedade meritocrática.

Outro fator que alavancou a ampla utilização de exames foi o desenvolvimento do modo de produção capitalista e, assim, continuou sendo “uma das peças do sistema”:

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado. (AFONSO, 2000, p. 30)

Deste modo, os exames passaram a constituir-se um dos pilares da educação, ao lado do ensino. Segundo Luckesi (2003, p.11), mesmo hoje, as escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, da educação básica ao ensino superior, utilizam-se exames escolares ao invés de avaliação da aprendizagem, ao acentuar que “historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de *avaliação da aprendizagem escolar*, mas, na verdade, continuamos a praticar *exames*”. Em virtude disso, o autor denomina essa prática de “Pedagogia do Exame”. Para Luckesi (2003. p .8), podem ser identificados vestígios dessa pedagogia no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (este último conhecido

como “Provão” e já extinto), os quais “mais reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação”.

Ainda, de acordo com Luckesi (2003), exame distingue-se de avaliação, porque o exame é pontual (ocorre em o período predeterminado no calendário escolar), é classificatório (dá uma posição do sujeito em relação ao conteúdo examinado: acima da média – aprovado ou abaixo da média – reprovado), é seletivo (uns poucos são incluídos, a maioria é excluída); já a avaliação é não pontual (ocorre *pari passu* ao processo ensino-aprendizagem), é dinâmica (diagnostica falhas ou deficiências tanto no ensino, quanto na aprendizagem), é includente (busca a integração de todos os participantes do processo).

Nesse sentido, o autor acima também aduz que ao contrário do exame, para avaliação o erro do aprendiz deixa de ser visto como falta de sabedoria, como ignorância e passa a ser: - tentativa de acerto; - levantamento de hipóteses (para se firmar uma tese como verdadeira, há que se percorrer o caminho); - é construtor de conhecimento. Então, a verificação do rendimento escolar é um juízo de valor sobre dados relevantes para tomada de decisão: na avaliação, por seu espírito democrático, há continuidade do processo; no exame, dada sua concepção autoritária, classifica o sujeito onde está, seleciona e exclui. Portanto, para a educação escolar tida como direito de todos (cf. art. 205 da Constituição Federal), o exame deve ceder lugar à avaliação, posto que esta subsidia a obtenção de um resultado mais satisfatório; é dinâmica (processual), visa à construção de conhecimentos.

Sobre esta distinção, Luckesi (2003) conclui que o exame é somativo, ou seja, o ensino é um ato e a aprendizagem é outro, diverso, de modo que o professor vai somando os conhecimentos aprendidos e verifica o produto final; por outro lado, a avaliação é formativa, isto é, informa a incorporação dos objetivos imediatos ou operacionalizados e verifica as mudanças durante o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Perrenoud (1999), as práticas avaliativas são perpassadas por duas vertentes: a formativa e a somativa. A primeira, centra-se na apropriação dos saberes pelo educando e no seu percurso trilhado para esse fim, os quais, pela mediação do professor, vai regular as aprendizagens e, antes que se decreta seu fracasso, corrigir os desvios com o objetivo de reinserir o educando no processo educativo. Quanto à somativa,

Essa se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das

atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento. (SORDI, 2001, p. 173)

É bastante esclarecedora a análise feita por Hoffmann (1991), quanto às influências teóricas que conduziram a prática da avaliação a um reducionismo de julgamento de resultados, de ação sentenciosa:

A teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu uma grande influência dos estudos norte-americanos. A partir dos anos 60, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por objetivos” [...] Como se revela, na escola, essa influência de Tyler? Observa-se que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro de resultados. Assim, quando se discute a avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final [...]. Embora esse enfoque tenha recebido muitas críticas de outros teóricos em avaliação, o que se percebe é que essas críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a derrubada dessa concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação, em publicações na área de avaliação. (HOFFMANN, 1991, p. 39-41)

Em lugar dessa prática disseminada nas escolas, onde “se mantém o significado sentencioso, de constatação, provas de fracasso, periodicidade rígida”, Hoffmann (2010, p. 151) propõe a Avaliação Mediadora, que seja humanizadora, pela qual a vida tenha “gosto de recomeçar, de partir para melhor, de fazer muitas outras tentativas”, concluindo que

A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 1979, p.94)²¹. Pela curiosidade de conhecer a quem educa e conhecendo, a descoberta de si próprio. Conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhe sejam oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida, desde que se confie neles diante dos desafios que lhes oportunizamos. Posturas de avaliação? Posturas de vida! (HOFFMANN, 2010, p. 152)

Entretanto, não foi com esse espírito que, no Brasil, se institucionalizaram as avaliações em larga escala, pois o próprio site do MEC²² informa que visam construir

²¹ A citação de Hoffmann remete a: FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

²² Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_77.php, acesso em 06/09/2012.

“medidas”, com a intenção de averiguar a eficiência do processo e equidade de oferta do ensino:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), foi criado em 1990 e, desde 1995, realiza seu ciclo de avaliação a cada dois anos. O Saeb foi criado tendo por objetivo central promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país. (MEC, site)

Para Hadji (2001, p. 27), “medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”. Segundo esse autor, o que dificulta o avanço em relação à avaliação como medida é o fato de apoiar-se na suposta neutralidade da ciência que lhe confere “confiabilidade” na medida e “objetividade” nos parâmetros:

Uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez definida a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno. Certamente, um erro é sempre possível, devido às imperfeições da instrumentação, pois ele resulta então das condições de operacionalização dos instrumentos. Ele provém da operação de medida. Por essa razão, pode ser calculado e, portanto, neutralizado. (HADJI, 2001, p. 27)

Todavia, desconsiderando a pseudo-neutralidade do instrumento de medida cientificamente construído (Hadji, 2001), bem como da necessidade de uma avaliação mediadora, que humanize o processo pela “proximidade entre quem educa e quem é educado” (Hoffmann, 2010), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instituiu o Saresp, em 1996. No site <http://www.educacao.sp.gov.br>, constam as seguintes informações sobre esse instrumento:

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP é uma avaliação externa em larga escala da Educação Básica, aplicada a cada ano desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Sua finalidade é produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. O SARESP está aberto à participação das redes municipais e escolas particulares por meio de adesão. Anualmente, o SARESP avalia os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino

Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, por meio de provas cognitivas nas áreas de Língua Portuguesa com Redação e Matemática, com alternância entre as disciplinas das áreas de Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) aos alunos do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

São aplicados também questionários socioeconômicos aos pais e alunos participantes de todas as redes de ensino. As escolas estaduais respondem ainda a questionários de contexto dirigidos aos diretores professores-coordenadores e professores das disciplinas avaliadas.

Nestes termos, o Saresp apresenta-se com o objetivo de diagnosticar a “situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista” e propõe-se a monitorar as “políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”. No entanto, o termo *diagnóstico* não se coaduna com a sistemática implantada, pois o instrumento vale-se de uma prova com características de *exame*, como foi explicitado acima. Além disso, as políticas adotadas continuam desconsiderando a proposição de Hoffmann (2010) para uma avaliação humanizadora.

Assim, os dados do Saresp, mais o fluxo escolar serviram de base para a construção do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). Esse índice serviu de parâmetro para a seleção das escolas de Ciclo I do Ensino Fundamental que se constituíram sujeitos de pesquisa, com base no desempenho dos alunos de 4ª série (ou 5º ano do EF de 9 anos).

De acordo com a publicação no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp, encontra-se a definição do Idesp:

O QUE É O IDESP

O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.

O referido site também traz informações denominadas “Programa de Qualidade da Escola”, contendo o “Boletim da Escola”, que contempla informações relevantes sobre o Idesp (e o respectivo ano de avaliação) de cada unidade escolar, tais como:

- Distribuição por níveis de desempenho;
- Indicadores da Escola;
- Rede Estadual;

- Evolução e cumprimento da meta do ano e por ciclo escolar;
- Índices de cumprimento de metas.

Um dado importante para a seleção das escolas pesquisadas foi o desempenho no Saresp, conforme ficou exposto acima, já que essa avaliação do sistema educacional que, na SEE teve início em 1996, quando as políticas públicas em educação passaram a ter destaque, tanto no cenário estadual, quanto no federal; assim, passou a fornecer dados com a finalidade de construir uma política de avaliação da rede estadual de ensino.

A última década do século 20 e o início do 21, em razão de uma tendência mundial de se estabelecer uma agenda de *accountability*²³ (sem tradução em português) para a educação, tendo em vista que as administrações tradicionais operavam com nível muito baixo de responsabilidade por resultados (TEDESCO, 2003), foi marcada pela introdução de sistemas de avaliação em larga escala.

Com isso, houve a preocupação com a coleta e divulgação das estatísticas que espelhassem o espectro da dinâmica do sistema educacional na sua amplitude; entretanto, não se realizava uma aferição do produto final da ação educativa, ou seja, o que os alunos tinham aprendido realmente.

Em âmbito nacional, essa preocupação consolida-se com a criação e implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep/MEC, conforme as observações de Franco e Bonamino (1999, p. 110):

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste [...]. Tal demanda, aliada ao interesse do MEC

²³ É pacífico o entendimento de que a qualidade das sociedades democráticas modernas está diretamente relacionada à prática da *accountability*, entendida esta como a responsabilização permanente dos gestores públicos em relação aos atos praticados em decorrência do uso do poder que lhes é outorgado pela sociedade.

[...]

É necessário, portanto, entre outras medidas possíveis, que se discuta e se realizem estudos que busquem compreender e criar condições para: 1) despertar na sociedade o sentimento da *accountability* de modo a transformar o Brasil numa verdadeira democracia participativa; 2) promover uma mudança de postura dos parlamentares e governantes em relação às suas responsabilidades como representantes e agentes públicos, a partir e em decorrência, principalmente, da realização do item anterior; e 3) retirar os sistemas e órgãos de controle institucional da cômoda letargia representada pelas análises limitadas e limitantes dos padrões tradicionais de controle, restritos à verificação da conformidade/legalidade das despesas públicas para exigir-lhes uma atuação mais consentânea com a realidade e com as novas técnicas de revisão e avaliação que permitem a responsabilização permanente dos gestores públicos e, portanto, o pleno exercício da *accountability*. (ROCHA, 2008, p. 1-13)

em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 10 grau - SAEP.

Em 2005, o MEC introduz algumas alterações, quando o Saeb começa a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é obtida por amostragem das redes de ensino de cada unidade federativa e tem foco na gestão de cada sistema educacional, conservando as características do Saeb. A Anresc, focalizando cada unidade escolar, adota a denominação de Prova Brasil.

Com a Prova Brasil, a difusão da avaliação em larga escala foi muito abrangente, visto que a testagem abandonou seu caráter censitário para atrelar-se ao cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, no intuito de estabelecer um *ranking* entre as escolas, a criação do Ideb, que computa os resultados da Prova Brasil e os dados relativos ao fluxo escolar, bem como a definição de metas a serem alcançadas pelas escolas públicas até 2021, constituíram-se iniciativas com o propósito de mobilizar redes de ensino e escolas tanto na compreensão quanto na utilização dos resultados das avaliações de larga escala aprimorar e redirecionar o trabalho escolar em busca da "garantia de padrão de qualidade", conforme preceitua o art. 206-VI da Constituição Federal.

Deste modo, a avaliação em larga escala teve repercussão nos sistemas estaduais e municipais, quando se observa a criação de processos próprios, como ocorreu no Estado de São Paulo, conforme ficou registrado acima, ao instituir, em 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Com relação a essa repercussão, Sousa (2008, p. 82) afirma que:

O governo federal, a partir de 1990, passa a organizar sistemas nacionais de avaliação educacional, que são difundidos à sociedade como mecanismos voltados a subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e a orientar a formulação de políticas visando à promoção da equidade e da melhoria da qualidade do ensino. Acompanhando o governo federal, também, governos subnacionais formulam propostas próprias de avaliação, como complementares às avaliações que se realizam em âmbito nacional.

Gradativamente, as ações governamentais para a formulação e implementação de políticas públicas em educação por todo o território nacional passaram a utilizar dados da avaliação em larga escala. No entanto, dada a complexidade do conceito de avaliação escolar, Vianna (2000, p. 21) constata que seu sentido amplia-se:

A avaliação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, atividade rotineira (e burocrática) no âmbito institucional da escola. A avaliação atual concentra-se em um nível maior, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade.

A busca por qualidade na educação fez com que a avaliação em larga escala ganhasse sustentação na formulação de políticas públicas. O uso de testes padronizados tem como escopo constatar a proficiência dos alunos, especialmente em leitura, escrita e cálculo. Os resultados obtidos passaram a ser utilizados como indicadores de qualidade de ensino.

Conforme ficou anunciado linhas acima, para atender à finalidade de avaliar a qualidade da Educação Básica no estado, em 1996, a SEE implantou o Saresp, com os seguintes objetivos:

- Subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto à política educacional;
- Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (SÃO PAULO, 1996, p. 7)

Os efeitos práticos do Saresp foram: 1) com base numa pesquisa feita em 2007 com professores, coordenadores e diretores, para o ano seguinte a SEE propôs uma nova matriz curricular (currículo proposto) com conteúdos bem específicos que seriam avaliados na prova do Saresp; 2) estabeleceu 10 metas a serem atingidas até 2010; 3) elaborou o “Caderno do Professor” e passou a distribuí-lo a todo o corpo docente da rede pública de ensino – 4 volumes no ano, 1 por bimestre, para todas as disciplinas. Foi elaborado com sequências didáticas e sugestões de trabalho, para o professor basear-se no desenvolvimento do conteúdo programado; 4) em 2009, os alunos passaram a receber o “Caderno do Aluno”, em substituição aos livros didáticos do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), anteriormente adotados.

Com isso, postulou-se a unificação do programa a ser desenvolvido, em igualdade de condições, em todas as escolas da rede oficial de ensino, com os conteúdos a serem cobrados na prova do Saresp.

Isto porque o Saresp, de acordo com os objetivos apresentados, atenderia a dois propósitos: a) serviria como referência para articular as políticas educacionais da SEE; e b) orientaria a elaboração da proposta pedagógica, bem como a ações de planejamento das

unidades escolares. Ao associar avaliação e melhora da qualidade de ensino, o documento prenuncia que a referida qualidade está associada tanto ao compromisso assumido pelos gestores do sistema, quanto das escolas, atribuindo especialmente a estas a responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos.

Em razão de ter-se atribuído essa responsabilidade aos docentes e demais especialistas de educação, o Governo do Estado instituiu o “Bônus Mérito”, na Lei Complementar nº 891/2000, com distribuição de vantagem pecuniária às classes docentes do Quadro do Magistério, pautada nos resultados da retromencionada avaliação de larga escala e na assiduidade dos profissionais de ensino.

Atualmente, o “Bônus Mérito” tem seu cálculo com base no Idesp, que adota como um dos critérios de definição o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no Saresp. Com essa vinculação há o fortalecimento da relação entre os valores pecuniários auferidos com o bônus e a avaliação de larga escala. Deste modo, a bonificação, até o corrente ano letivo, cujo valor foi pago no dia 30/03/2012, tem sofrido a reclamação os professores da rede estadual, porque a vinculação tem implicações diretas nos valores auferidos, já que, uma vez atingida a meta no ano, para o próximo, as dificuldades de superar tornam-se maiores, pois a expectativa da administração do sistema é de que os resultados continuem na ascendente, embora as políticas públicas adotadas não sejam equitativas às metas propostas.

Assim, a referida vinculação foi ganhando consistência no âmbito da SEE, tanto que, no Plano de Metas para a Educação do governador José Serra, em 2007, a 5ª meta estabelecia a expectativa do aumento em 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas avaliações do Saeb e do Saresp, evidenciando a dimensão que a avaliação de larga escala teria em sua gestão.

Nesse diapasão, no documento denominado “10 Metas para uma Escola Melhor”, ainda em 2007, a SEE enfatizava a função da avaliação de larga escala na formulação da política educacional no estado de São Paulo, como fica evidente na redação das metas 08 e 09:

Meta 8 - Sistemas de Avaliação:

A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do Saresp com as avaliações nacionais (Saeb e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas. Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).

Capacitação dos professores para o uso dos resultados do Saresp no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.

Divulgação dos resultados do Saresp 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

Meta 9 - Gestão de Resultados e Política de Incentivos:

Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.

O Saresp 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola. Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.

Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.

As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.

As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais.

Estas metas permitem entrever que os objetivos apontados para o Saresp, em 1996 e que continuam vigentes até hoje, deixam evidente o papel da avaliação: tanto servir para uso dos gestores dos sistemas, como orientar o planejamento e o trabalho pedagógico nas unidades escolares.

Deste modo, a avaliação de larga escala, utilizada como referência para estabelecer índices, para pagar bônus, para direcionar as políticas públicas, não é olvidada pelas escolas e vem apresentando repercussões de amplo espectro nas unidades escolares, inclusive no próprio currículo escolar.

A mídia tem repercutido os resultados do Saresp, geralmente, de modo negativo, como se pode constatar pelos editoriais dos matutinos paulistas de maior circulação publicados na web: a *Folha.com*, noticiando os resultados do Saresp de 2010 e o *Estadão.com.br*, comentando os resultados de 2011.

Primeiramente, a *Folha.com*, de 18-03-2011, publicou em seu site a seguinte manchete:

Desempenho dos alunos da rede estadual cai em provão paulista

Caíram as notas dos alunos que terminam o ensino fundamental e médio na rede estadual no ano passado. A informação é da reportagem de Fábio Takahashi publicada na edição desta sexta-feira da **Folha**.

O *Estadão* (impresso) publicou editorial, em 24-03-2011:

Balanço da educação paulista

Ensino básico em São Paulo continua abaixo dos padrões desejáveis pela avaliação do Saresp

Os piores desempenhos no último Saresp foram registrados na 9ª série do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio.

[...]

Os números mostram que, apesar de o governo estadual ter aumentado os investimentos no setor nos últimos anos, a qualidade média da educação na rede pública estadual piorou. No ensino fundamental, a maioria dos alunos continua sem saber ler e escrever e com enormes dificuldades no domínio das mais elementares técnicas matemáticas.

O *Estado.com.br* (versão digital), de 07-03-2012, um ano depois, inseriu em seu site notícia de semelhante natureza, também a respeito dos resultados do Saresp:

Sistema educacional melhora em São Paulo, mas ritmo continua lento

Mesmo no 5º ano, que teve o maior progresso, crescimento é inferior ao do período 2008-2009.

Mariana Mandelli e Carlos Lordelo - O Estado de S. Paulo

O ensino básico da rede estadual paulista registrou, por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), uma pequena melhora entre 2010 e 2011. Mesmo assim, as notas ainda são inferiores às obtidas nas avaliações de 2008 e 2009. Entre as séries analisadas, os melhores resultados estão novamente no 5.º ano do ensino fundamental.

Entretanto, os dados apresentados pela avaliação institucional não garantem nem a compreensão do que foi revelado, nem o acerto do redirecionamento, com base no que ficou demonstrado. Para que essa avaliação possa cumprir sua finalidade, é preciso que as políticas educacionais caminhem em direção ao aperfeiçoamento do modo de ensinar a todos os alunos, conforme o alerta de Arena (2006), em entrevista no Jornal UNESP sobre o tema “Dilemas da Educação”:

A mídia, alimentada por indicadores de avaliação institucional, aponta o mau desempenho dos alunos no domínio da escrita e da leitura como resultado de projetos implementados pelos governos federal, estadual ou municipal. Os problemas da educação, entretanto, não se descolam do conjunto de problemas da sociedade e da cultura brasileiras. Entre outras questões, é possível citar projetos políticos efêmeros, sem interlocução com grupos de pesquisa e outros segmentos; medidas articuladas a projetos de natureza economicista; verbas para Educação direcionadas para áreas periféricas ao processo educacional; e problemas com a formação inicial do docente [...]

Coletar dados, em processos de avaliação parece ser uma área em progressivo domínio. O problema é como compreender esses dados e que decisões tomar. Do mesmo modo que os responsáveis por políticas públicas têm dificuldades para formulá-las, orientados pelos dados, os professores têm seus limites para compreendê-los e tomar decisões metodológicas adequadas. Os dados só ganham sentido se forem compreendidos, mas para compreender é preciso ter formação teórica; do contrário, a avaliação não cumpre a sua finalidade: aperfeiçoar o modo de ensinar a todos os alunos (ARENA, 2006, p. 1).

Outro dado significativo, foi revelado pelo seminário internacional “La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en Latinoamérica”, realizado em 2002 pela Unesco, que tinha por objetivo fazer um balanço das avaliações implementadas na América Latina, no qual deixou evidenciado que, não obstante os esforços despendidos pelos países latino-americanos com vistas à melhoria da qualidade de ensino, os dados apresentados nas avaliações de larga escala demonstram que o quadro educacional quase não se tem alterado nos países que as empregam como instrumento de gestão. Essa constatação causa certo mal-estar, segundo Tedesco (2003), aos gestores e aos tomadores de decisão quando constatarem esse fato, o qual se traduz por acirramentos que emergem, no momento em que debate a avaliação sistêmica.

Na tentativa de entender as tensões provocadas, Iaies (2003) destaca que é indispensável a superação do debate meramente técnico que tem dominado este campo nos últimos 15 anos, permanecendo atento ao viés político que perpassa a avaliação. Insiste ainda, quanto à necessidade de restabelecer o verdadeiro sentido de avaliar sistemas educacionais, destacando a urgência em compreender que os objetivos desse tipo de avaliação estão intimamente ligados a posições político-filosóficas dos gestores.

Com isso, os resultados das avaliações não têm revertido em melhoria da qualidade do sistema educacional, porquanto as provas seguem padrões em que a prioridade é mensurar o desempenho dos alunos e não dimensionar o sistema como um todo. A ausência de clareza a respeito dos objetivos da avaliação, bem como a dificuldade de definir e consensuar os parâmetros de qualidade objetivamente, condicionam a preocupação recaindo sobre os resultados das avaliações e sua especificidade técnica, não se destacando o enfoque no contexto, que possibilitaria melhor compreensão do sistema educacional em seu conjunto para uma intervenção mais eficiente, conforme aponta Iaies (2003, p. 18):

Os sistemas educativos deixaram de trabalhar para melhorar a qualidade e a equidade educativa e passaram a trabalhar para o melhoramento dos resultados das avaliações. [...] Os dispositivos e seus produtos têm tido maior impacto na construção do imaginário educativo da sociedade, que na transformação das estratégias educativas.

Assim, as resoluções adotadas com base nos resultados obtidos, quase sempre direcionadas à redefinição de conteúdos curriculares que possam indicar uma educação de qualidade e na deliberação das habilidades e competências que serão desenvolvidas nos alunos, de um modo geral, não ressoam na escola, não fazem sentido para aqueles que, mais

diretamente, trabalham para as reformas acontecerem, isto é, os professores e os gestores escolares. Nota-se que essas avaliações, frequentemente, olvidam outras demandas que têm as escolas, tais como: as necessidades sociais do público que passou a ter acesso à escolarização formal, e que antes era excluído da escola, as características de formação dos profissionais da educação, a garantia de condições de educabilidade mínimas para que os estudantes possam produzir suas aprendizagens (Iaies, 2003).

Deste modo, há um distanciamento entre os aspectos técnicos que fundamentam a avaliação e o debate político-educacional que precisa ser enfrentado na escola pelos educadores e nos níveis centrais pelos gestores do sistema. Como acentua o autor:

Construíram-se indicadores que se definiram tecnicamente, e que consideram quase com exclusividade as habilidades acadêmicas. Nossos índices não consideram o aumento das taxas de escolarização, a capacidade do sistema para homogeneizar atores de uma sociedade cada dia mais segmentada, dar conta dos novos públicos que a escola tem sido capaz de abrigar, da capacidade de conter outras realidades sociais, etc. E essas definições implicam uma tomada de postura ideológica, utilizar umas variáveis e abandonar outras; o certo é que a experiência dos 90 faz pensar mais em uma "não tomada" de posição política, no sentido de que os tomadores de decisões não se posicionaram nesse ponto. (IAIES, 2003, p. 20-21).

Na análise que faz dos sistemas de avaliação implementados por diversos países latino-americanos, Iaies (2003) constata que, embora sejam diversos os modelos utilizados, encontram-se aspectos convergentes entre eles, se o foco de análise e comparação são os dados obtidos pelos sistemas desde sua implantação. Pondera ainda que, grosso modo, no rendimento dos alunos nos testes a mudança observada não foi significativa e aponta que essa constância não se opera apenas no aspecto quantitativo, mas também qualitativo. Quer dizer, além do fato de não ter variado muito o número de acerto nos testes, naqueles em que os alunos apresentaram um escore maior também não variou.

Outra faceta que pode ser observada nos sistemas, ainda de acordo com Iaies (2003), é que as equipes técnicas centram-se mais na tabulação da informação, obtida por meio os instrumentos empregados, do que na exploração do potencial das informações para a mudança educativa. Destaca que, mesmo nos raros sistemas em que há maior preocupação com uma análise refletida dos resultados da avaliação e sua utilização para a tomada de decisão, a tabulação e a divulgação dessa análise demora tanto que acaba sendo pouco aproveitada para a reelaboração de estratégias pedagógicas ou a reorientação de políticas educacionais. Para Iaies (2003, p. 28-29), a forma como os resultados têm sido divulgados

gera uma sensação de deterioração do sistema educativo e de consequente imobilidade ou impossibilidade do sistema melhorar qualitativamente.

A constatação de Iaies é corroborada pelas notícias divulgadas por jornais de grande tiragem no estado de São Paulo, ou seja, tanto pelo *Estado*, quanto pela *Folha*, retrocitados.

Continuando a discussão iniciada por Iaies, Pablo Halpern Britz (2003) enfatiza a importância de minimizar-se o caráter político-ideológico assumido na divulgação dos resultados na maioria das avaliações operacionalizadas nos países da América Latina. As generalizações e a divulgação dos dados brutos não se sustentam, pois, tecnicamente, as avaliações são concebidas para obter informações mais gerais, que subsidiem a gestão dos sistemas educacionais como um todo. Tendo em vista que os resultados das avaliações desvelam precariedade dos sistemas, verifica problemas na divulgação desses resultados da maneira como vem sendo feita e aponta, como possíveis efeitos, a limitação do uso da informação e a tendência de recuo na divulgação de dados para os meios de comunicação em massa:

Um olhar mais pessimista sobre esta tensão entre os debates técnico e público na educação assinala que a situação se fará crescentemente complexa. A massificação dos indicadores impedirá de circunscrever seu uso ao âmbito para o qual foram desenhados: cada vez mais será usado como um ranking para tomar decisões imediatas pela família, cada vez terá mais sentido transformá-lo em base de um debate político.

Esta desnaturalização dos alcances dos indicadores finalmente pode levar ao imobilismo: estariam dispostas as autoridades a seguir dando transparência a sua gestão sem que os instrumentos se voltem contra si? Estariam dispostos os instrumentos de comunicação a não disporem destes dados? HALPERN BRITZ, 2003, p. 94)

Seguindo esse raciocínio argumentativo, José Joaquín Brunner tem uma importante contribuição, no sentido de lançar luzes a essa discussão sobre o problema do impacto das avaliações no cotidiano escolar ao discutir a divulgação dos resultados das avaliações, especialmente nos jornais. De acordo com o autor, os jornais não atentam para a complexidade dos resultados nem para o contexto em que são produzidos:

[Os periódicos] se limitam a ressaltar unidimensionalmente os produtos finais destes processos - a saber, os resultados enquanto pontuação - e a organizá-los em um esquemático ranking de países ou tipos de estabelecimento, suprimindo toda referência ao contexto onde estes resultados se obtêm. Com isso, se banaliza a informação que aportam os estudos nacionais e internacionais de medida do rendimento escolar e, o que

é mais grave, se distorce a opinião pública e se limitam seus efeitos. (BRUNNER, 2003, p. 81-82)

Não se pode negar que a opinião pública influencia de maneira decisiva a tomada de posição dos gestores políticos. Tanto a mídia quanto os pesquisadores educacionais, ocasionalmente, registram casos em que os gestores educacionais recuaram na propositura de ações, quando elas não foram bem recebidas pelos educadores e pela população.

Por isso, o debate sobre avaliação precisa ser enfrentado em toda sua complexidade, para que os sistemas educacionais, cada dia mais, se desenvolvam e produzam informações que permitam ir além dos usos políticos e ideológicos que se vem fazendo dos resultados.

Nesse sentido, Domingos Fernandes (2009) tem uma valiosa contribuição a oferecer em sua obra “Avaliar para aprender”, no intuito de compreender a melhoria da aprendizagem de todos os que ingressam na escola, bem como o compromisso com a democratização dos sistemas educativos:

Nessas condições, a avaliação, componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos porque é muitas vezes a partir e por meio dela que, por exemplo:

- as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo;
- os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas;
- os alunos podem estudar com maior ou menor orientação;
- os pais e os encarregados da educação podem acompanhar a vida escolar de seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse;
- a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão aprendendo e como estão aprendendo;
- os governos podem, ou não, estabelecer mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas. (FERNANDES, 2009, p.21)

O autor chama a atenção para o fato de que, de modo geral, todos estão interessados na avaliação: “governos, políticos, escolas, gestores escolares, professores, pais e alunos” (id., ib.), porque precisam desse instrumento ou dele utilizam-se, frequentemente, de diferentes maneiras.

No Estado de São Paulo, de um lado, sucedem-se governantes do mesmo partido político, mas cada um alardeia estratégias distintas, em períodos de 4 em 4 anos, sem manter a coerência de uma política educacional consensuada com amplos setores da carreira do magistério público oficial, pesquisadores das universidades públicas e a sociedade civil em

geral, para um período mais longo. Professores e gestores estão interessados nos valores pecuniários do “Bônus de Mérito”. Pais e alunos parecem estar satisfeitos com as condições da escola, que mantém a progressão continuada, a qual é entendida como promoção automática.

No entanto, os modelos de avaliação existentes precisam ser questionados, pois ainda regem-se por princípios classificatórios e seletivos, com o propósito de mensurar a aprendizagem, fazendo com os alunos abandonem o interesse pela escola e pelos estudos.

Então, Fernandes (2009) propõe novos caminhos para nortear as práticas de avaliação e as políticas assentadas sobre uma avaliação tipicamente formativa, com aquilo que denomina *Avaliação Formativo-Alternativa* - AFA. Essa denominação aponta a diferença substancial entre a avaliação formativa de base behaviorista e psicométrica, pautada em tarefas rotineiras e memorizações. Outra diferença está no fato de que, recentemente, tem havido alterações nos currículos de quase todos os países do mundo, em razão das profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, especialmente pela expansão dos regimes democráticos, o que exige um currículo *multicultural*. Por último, a universalização da escola nas sociedades democráticas, quando todas as crianças e adolescentes a ela têm acesso, algumas indagações devem ser feitas pelos sistemas educacionais:

- Será que todos os alunos têm as mesmas oportunidades para aprender?
- Será que todos recebem *feedback* adequado relativamente a seus progressos e dificuldades?
- Será que todos podem ir tão longe quanto suas motivações, interesses e saberes lhes permitirem?
- Será que todos, em suas diferenças, sejam quais forem, se sentem plenamente integrados e veem satisfeitas suas legítimas aspirações?
- Será que a todos é proporcionada uma educação e uma formação que lhes permitam integrar-se plena e dignamente na sociedade? (FERNANDES, 2009, p. 39-40)

São indagações de tal grau de relevância que todo professor deveria ampliá-las e colá-las na mesa de estudos, na residência; na sala de professores, na escola; e em cada sala de aula, para não perder de vista a verdadeira função docente, no sentido realizar, com seriedade, a tarefa educativa, sem esquecer a dignidade do aluno em seu processo de vir a ser um cidadão, ou em outras palavras, de ascender ao devido grau de humanização que a escola deve proporcionar.

Ficou claro, na análise acima que as avaliações em larga escala, e dentre elas o Saresp, acabam não oferecendo iguais oportunidades, não valorizando as diferenças

individuais, não proporcionando *feedback* adequado, mas tão somente proporcionam um nivelamento.

Para dar sustentação à AFA, no sentido de justificar a necessidade de mudança nas práticas atuais de avaliação, Fernandes (2009) apresenta três razões básicas:

1) as avaliações de programas, de instituições ou de sistemas educacionais tendem a refletir o ponto de vista de quem as encomenda ou financia, de sorte que as *falhas* dos sistemas educacionais são atribuídas aos professores e aos alunos, ficando de fora todos os outros envolvidos. Tratando-se de avaliação da aprendizagem, que tem os professores como únicos julgadores nos processos de avaliação interna, ou da administração educacional nos processos de avaliação externa, frequentemente, as *falhas* nas aprendizagens são atribuídas unicamente aos alunos;

2) pelo fato de os alunos provirem de meios sociais e culturais cada vez mais diversificados, as avaliações acabam não contemplando procedimentos diversificados que promovam uma articulação mais positiva e significativa com o ensino;

3) a dependência excessiva pelo método científico, cuja utilização de instrumentos considerados neutros, *medem com rigor e objetividade* o que os alunos sabem, com resultados dificilmente questionáveis, liberta o avaliador de quaisquer responsabilidades, se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas.

Desta maneira, constata que:

No domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos os esforços tem-se centrado muito mais nas avaliações externas do que nas avaliações internas, na expectativa de obter informação confiável acerca do que os alunos sabem e de contribuir para melhorar a qualidade do ensino e das escolas. Trata-se de matéria polêmica pois, para muitos educadores e pesquisadores, é duvidoso que as avaliações externas, por si mesmas, possam ter esse papel. (FERNANDES, 2009, p. 111)

De pleno acordo com Fernandes (2009, p. 112), as críticas sobre essa avaliação, “vulgo exames ou testes nacionais”, são feitas no sentido de que “avaliam uma amostra muito reduzida dos domínios do currículo e, por isso, não avaliam muitos resultados significativos das aprendizagens dos alunos.

Retomando a primeira razão básica apontada por Fernandes, segundo a qual as *falhas* de aprendizagem são atribuídas unicamente aos alunos, os dados obtidos nas avaliações em larga escala, como é o caso sob enfoque – o Saresp –, vêm sofrendo alterações. Nesse sentido, acentua Fini (2009, p. 7) que “muitas mudanças foram introduzidas ao Saresp, de maneira a torná-lo cada vez mais adequado tecnicamente às características de um sistema de

avaliação em larga escala, que permita acompanhar a evolução da qualidade do sistema estadual de ensino ao longo dos anos”, ao apresentar o documento básico das matrizes de referência para a avaliação Saesp. Contudo, quando a “evolução da qualidade” se dá para menor, muda-se novamente.

Esclarece, ainda, a coordenadora geral do documento básico que consubstancia as referidas matrizes de referência, que, dentre as mudanças implantadas a partir de 2008, estão:

- a opção de usar a mesma "régua" do Saeb;
- a avaliação dar-se em todas as áreas curriculares, com alternância, ano a ano, da periodicidade delas;
- as referências da avaliação terem uma base curricular comum a todos os alunos da educação básica.

Para tanto, Fini (2009, p. 8) afirma que:

Houve então a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual, e de se tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia.

Deste modo, a SEE passou a adotar um currículo prescrito – terminologia adotada pela SEE nas capacitações dos Professores Coordenadores de Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino, que significa o conjunto de decisões normativas que são produzidas nos gabinetes da Secretaria, desvinculadas da realidade de cada escola – como forma de padronizar o que o aluno deveria aprender e, portanto, no que deveria ser avaliado. Com isso, foram distribuídos, a partir de 2009, conforme consta do site oficial da SEE²⁴, *Caderno do Aluno* “para os cerca de 3,3 milhões de estudantes de 5ª a 8ª do Fundamental e de Ensino Médio, ele traz exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo”.

O currículo prescrito passaria a conjugar seus objetivos com as Matrizes de Referência para a Avaliação Saesp (2009, p. 11), conforme consta do referido documento:

No caso do Saesp, a matriz foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os conteúdos, competências e habilidades apontados na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação. Com isso,

²⁴ Disponível em:

www.rededosaber.sp.gov.br/portais/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOALUNO/tabid/1216/Default.aspx, acesso em 06/06/2012.

configuram-se as referências que possibilitam, de um lado, a construção das provas por seus elaboradores, e de outro, a posição (segundo níveis de desempenho) dos alunos que as realizarem. Os indicadores relativos a esta posição são obtidos por uma Escala de Proficiência, por intermédio da qual se define o quanto e o quê cada aluno ou escola realizaram no contexto desse exame.

Embora a declaração de intenções se apresente de forma positiva, a elaboração do currículo tem sido objeto de reflexões pelos educadores que se transformaram em referência para nosso sistema, já que a concepção de nossa lei de diretrizes e bases da educação (LDB nº 9.394/96) seguiu o modelo espanhol, cuja reforma culminou em 1995, com o retorno da dimensão federalista/autonomista do Estado Nacional de Direito, com a entrada em vigência de novas constituições pós-regimes ditatoriais (Espanha, 1978 e Brasil, 1988). Assim, registramos a visão de currículo que têm dois importantes educadores espanhóis: J. Gimeno Sacristán (1988) e César Coll (1991).

O currículo tem diversos significados para pessoas e diferentes correntes de pensamento. Entretanto, pode-se entrever uma importante diretriz a se observar aqui: a evolução da abordagem dos problemas curriculares vão ampliando o entendimento de seus significados para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização e desenvolvimento), mas também para melhor refletir os fenômenos curriculares tais como realmente ocorrem no ensino (prática) que se realiza nas condições reais. (SACRISTÁN, 1988, p. 147)

... no currículo, concretizam-se e tomam corpo uma série de princípios de índoles diversas - ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos - que, tomados em seu conjunto, mostram a orientação geral do sistema educativo. Elaborar um desenho curricular supõe, entre outras coisas, traduzir ditos princípios em normas de ação, em prescrições educativas, com o objetivo de elaborar um instrumento útil e eficaz para a prática pedagógica. O currículo é um elo que se situa entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educativa e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que se prescreve e o que realmente sucede na aula. (COLL, 1991, p. 21)

Portanto, o currículo prescrito prescinde de um importante elemento: o seu uso efetivo na prática pedagógica do cotidiano escolar, uma vez que não chega a ser testado previamente. Então, na tentativa de suprir esse elemento, as Matrizes de Referência para a Avaliação do Saesp registram que a finalidade mais importante “é o seu poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica” (2009, p. 11).

E reafirma a ideia de “monitorar o desenvolvimento do plano de metas”, bem promover os “ajustes necessários”.

Por esse enfoque contido nas Matrizes de Referência (2009, p. 11), a prova do Saresp avalia os “conteúdos, competências e habilidades apontados na Proposta [Curricular], para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação”.

Conteúdos, competências e habilidades são conceituados de variadas maneiras, segundo a linha pedagógica em que se inscreve o autor. Vejamos alguns exemplos dessa diversidade. Segundo Chervel (1990):

... os conteúdos de ensino são concebidos como entidade 'sui generis', próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história. (CHERVEL, 1990, p. 180).

Por este ângulo, o currículo é roupa de tamanho único para todos os alunos da rede estadual de ensino de São Paulo, não considerando a “realidade cultural exterior à escola”, tão somente atrelado à avaliação em larga escala.

Por outro lado, Perrenoud (1999) entende que

... as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que se desenvolvem fora da escola apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juro, de jornal, de roteiro etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples. (PERRENOUD, 1999, p.2)

Competência, para Guiomar Namó de Mello (2003), “é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação”. O conceito de mobilização implica pensar algo prático. A respeito disso, Mello (2003) também destaca que “a competência só pode ser construída na prática. Não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado”.

Mello (2003) continua, indicando que as habilidades pertencem à mesma família das competências, mas observando que a diferença depende do contexto. Exemplifica que a competência para produzir um texto narrativo depende de habilidades, tais como identificar característica do texto narrativo, empregar os sinais de pontuação corretamente, utilizar a flexão verbal e nominal adequadamente. Contudo, para reconhecer características do texto narrativo, é necessário ter domínio sobre os elementos da narrativa. Neste caso, identificar características do texto narrativo, ao invés de ser uma habilidade, passa a constituir uma competência.

Considerando que competências e habilidades nunca estão dissociadas, Lino de Macedo, em artigo disponibilizado no site do Instituto Federal de São Paulo-IFSP²⁵, estabelece uma diferenciação:

A diferença entre competência e habilidade, em uma primeira aproximação, depende do recorte. Resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética.

Por essa razão, no documento “Matrizes de Referência para a Avaliação do Saresp” (2009, p. 12), em uma figura gráfica, registra as “Relações entre habilidades, conteúdos e competências avaliadas e expressas nos níveis de desempenho da Escala de Proficiência do SARESP nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.”

Assim, o citado documento – Referência para Avaliação do Saresp –, afinado com a posição de Perrenoud, define o que sejam:

1. Habilidades

As habilidades possibilitam inferir, pela Escala de Proficiência adotada, o nível em que os alunos dominam as competências cognitivas, avaliadas relativamente aos conteúdos das disciplinas e em cada série ou ano escolares. Os conteúdos e as competências (formas de raciocinar e tomar decisões) correspondem, assim, às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas às diferentes questões ou tarefas das provas. (p. 13, com grifo meu)

2. Conteúdos

A Matriz representa um recorte dos conteúdos do currículo e também privilegia algumas competências e habilidades a eles associadas. Ela não faz uma varredura de todas as aprendizagens que o currículo possibilita. Retrata as estruturas conceituais mais gerais das disciplinas e também as competências mais gerais dos alunos (como sujeitos do conhecimento), que

²⁵ Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>, acesso em 06/06/2012.

se traduzem em habilidades específicas, estas sim responsáveis pelas aprendizagens. (p. 14)

3. Competências

Competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência. Modalidades, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema. Ou seja, valem por aquilo que integram, articulam ou configuram como resposta a uma pergunta. Ao mesmo tempo, são modalidades porque representam diferentes formas ou caminhos de se conhecer. Um mesmo problema pode ser resolvido de diversos modos. Há igualmente muitos caminhos para se validar ou justificar uma resposta ou argumento. (p. 14, com grifo meu)

Meu grifo remete à seguinte consideração em Habilidades – a expressão *o nível em que os alunos dominam*, demonstra que, embora tenha sido denominada “Avaliação do Saresp”, continua presente a concepção de Exame, já que postula nivelar, classificar.

A seguir, as Matrizes de Referência para a Avaliação do Saresp (2009) apresentam, em síntese, as competências cognitivas avaliadas nas provas do Saresp, bem como as funções (observar, realizar e compreender) valorizadas, as quais foram distribuídas em três grupos:

Grupo I: Competências para observar. O Grupo I refere-se aos esquemas presentativos ou representativos, propostos por Jean Piaget. (p. 16)
[...]

Grupo II: Competências para realizar. As habilidades relativas às competências do Grupo II caracterizam-se pelas capacidades de o aluno realizar os procedimentos necessários às suas tomadas de decisão em relação às questões ou tarefas propostas na prova. (p. 18)
[...]

Grupo III: Competências para compreender. Estas competências implicam o uso de esquemas operatórios. (p. 18)

Assim, o Saresp distribui as competências (“diferentes formas ou caminhos de se conhecer”) em três grupos, mas o *Ler e Escrever* não deixa suficientemente claro para os docentes como devem trabalhar com seus alunos para responderem às questões dessa avaliação.

Na sequência, são apresentadas as Matrizes de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa na prova do Saresp, indicando que “em situações de leitura, serão avaliadas as seguintes competências de área comuns a todas as séries” (p. 21-28):

TEMA 1 - Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.
[segue-se a descrição desta competência]

TEMA 2 - Reconstrução dos sentidos do texto.
[id.]

TEMA 3 - Reconstrução da textualidade.

[id.]

TEMA 4 - Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos.

[id.]

TEMA 5 - Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita.

[id.]

TEMA 6 - Compreensão de textos literários.

[id.]

Considerações sobre as propostas de redação

As competências avaliadas na redação são:

4ª série do Ensino Fundamental – Produzir um relato de experiência pessoal vivida com base em proposta que estabelece tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto.

[...]

Em todas as séries, serão avaliadas as seguintes competências associadas às respectivas competências de produção de textos:

Competência I – Tema – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.

Competência II – Gênero – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.

Competência III – Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.

Competência IV – Registro – Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.

Por serem consideradas “competências de área comuns a todas as séries”, há implicações diretas no resultado dessa avaliação, já que os alunos encontram-se em diferentes estágios de desenvolvimento, ainda que se lhes ofereçam aulas de recuperação.

Enfim, são detalhadas as Habilidades na Matriz de Referência para a Avaliação do Saresp de Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental, separadas em três “Situações”, por Conteúdos, especificando que os “Objetos do Conhecimento” referem-se a Conteúdos, que estão dispostos em 6 Temas; as “Competências do Sujeito” estão divididas em 3 Grupos; e foram apontadas 40 Habilidades, assim distribuídas (p. 29-32):

I - Situações de leitura de gêneros não literários: histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para Jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, textos informativos de interesse curricular, curiosidades (você sabia?), notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas pessoais, bilhetes.			
Conteúdos	Competências do Grupo I	Competências do Grupo II	Competências do Grupo III
TEMA 1	Habilidades 01 a 03		
TEMA 2	Habilidades 04 a 09	Habilidades 10 e 11	Habilidades 12 a 14
TEMA 3	Habilidades 15 a 17	Habilidades 23 24	
TEMA 4	Habilidades 21		Habilidade 22
TEMA 5	Habilidades 23 e 24		

II - Situações de leitura de gêneros literários: contos tradicionais, fábulas, mitos, lendas, crônicas narrativas, novelas, letras de música e poemas.			
Conteúdos	Competências do Grupo I	Competências do Grupo II	Competências do Grupo III
TEMA 6	Habilidades 25 a 36	Habilidade 37	Habilidades 38 a 40
Autores recomendados para a leitura de textos literários e gêneros: contos e fábulas tradicionais, mitos e lendas brasileiras, letras de música do cancioneiro popular infanto-juvenil, Ângela Lago, Bartolomeu Campos de Queirós, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Ruth Rocha, Lia Zatz, Pedro Bandeira, Ziraldo, Marina Colasanti, Ana Maria Machado, Machado de Assis, Artur de Azevedo, Monteiro Lobato, Fernando Sabino, Manoel de Barros, Mario Quintana, Alcântara Machado.			
III - Situações de produção de textos			
Produzir um relato de experiência pessoal vivida com base em proposta que estabelece tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto.			

Fica claro que a Matriz de Referência para a Avaliação do Saresp (2009) tem por finalidade estabelecer as bases pelas quais se vão aferir a apropriação de competências e habilidades, sendo que estas têm um enfoque no conhecimento pragmático e funcional, peculiar ao sistema regido pela lógica do capital.

A partir da década de 1990, quando se efetivou a reforma do estado brasileiro, segundo os ditames do neoliberalismo de mercado, a avaliação do sistema educacional ganhou destaque, tanto para controlar sua expansão, quanto para prestar contas aos financiamentos das políticas educativas através de agências internacionais como o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), uma das cinco do Banco Mundial.

Segundo Souza (2000, p. 102), “a avaliação de sistemas focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional”. Com esse intuito, no conjunto de uma série de reformas, o governo do Estado de São Paulo implantou o Saresp, em conformidade com o modelo neoliberal. Assim, tratou de inserir o modelo de avaliação por competências e habilidades, de acordo com a lógica do mercado.

Entretanto, dada imensa heterogeneidade das condições sócio-econômicas dos alunos que frequentam a escola pública, associada às representações que têm dessa escola: “obrigatória, sob a vigilância do conselho tutelar” ou “possibilidade de ascensão social”, nem todos os alunos atingem um desenvolvimento educacional suficientemente capaz de resolver os tipos de questões propostos pelo Saresp.

Para Gentili (1996), houve a Mcdonaldização da educação. O autor utiliza o exemplo da empresa McDonald's, uma rede internacional de *fast food* onde a mercadoria é produzida com rapidez, dentro de normas rígidas de controle da eficiência e produtividade,

em que oferece o serviço com limpeza, padrão de qualidade e bom preço. Colocar a educação nesse universo mercadológico implica que

as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo. (GENTILI, 1996, p. 31)

Nessa linha de raciocínio, da mesma forma que os lanches matam a fome das pessoas rapidamente, a escola vai oferecer com rapidez as competências e habilidades que possibilitem a essas mesmas pessoas serem competitivas na sociedade globalizada, pela informação obtida.

Esse tipo de empresa (McDonald's) tem tido um papel fundamental no desenvolvimento daquilo que poderíamos chamar aqui “pedagogia do *fast food*”: sistemas de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação. (GENTILI, p. 34)

Então, aparece o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, com o uso da racionalidade técnica, em que o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, servindo ao aluno (cliente) informação limpa, eficiente e de qualidade, o qual se incumba de selecionar informações utilitárias.

Nesse sistema, o professor somente vai cuidar para que seus alunos recebam o mínimo que lhes garanta continuar a aprender a aprender fora da escola.

Porém, Ramos (2003, p. 113) criticando essa concepção, afirma:

A educação comprometida com a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes deve, então, proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la. Assim, todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos, como meio de compreensão da realidade o mais objetivamente possível em cada momento histórico. A noção de competências tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos a essa perspectiva. Portanto, para ser possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica teríamos de suprimir exatamente o termo que nos impede de admitir os princípios anteriores: competências.

Em sentido contrário, um dos autores mais festejados entre os educadores brasileiros que defendem a pedagogia das competências:

Para que a cidadania seja construída no saber, é preciso abrir mão de dois terços das noções ensinadas, ir ao essencial, para construí-lo mais lentamente, progressivamente, dialeticamente, no tateio, na busca e no

debate. As ferramentas existem, esboçadas ou acabadas: os projetos em andamento, o trabalho a partir de problemas levantados e de situações-problema, as atividades amplas e negociadas, a construção de competências que mobilizam saberes para tomar decisões e enfrentar situações complexas (PERRENOUD, 2005, p. 54).

Para os críticos da pedagogia das competências, resta a indagação: quanto é um terço do precário conteúdo ensinado nas escolas?

Todavia, com base nessa Matriz de Referência para a Avaliação do Saresp (2009), foram selecionadas as duas unidades escolares objeto desta pesquisa, tendo em vista o desempenho que apresentaram na prova do Saresp-2010, conforme foi indicado na Introdução.

O resultado da avaliação do Saresp, de cada escola participante, foi consolidado num documento e disponibilizado na internet.

Boletim da Escola

No “Boletim da Escola”, tanto da EE Prof. Silvério São João, que contou com a participação de **126 alunos do 5º EF** na prova, quanto da EE Prof. Luiz Braga, que teve a participação de **106 alunos do 5º EF** na mesma prova - as duas unidades escolares selecionadas para esta pesquisa - constam os dados relativos ao **Saresp 2010**, que foram obtidos no site da SEE, com link para resultados do Saresp²⁶.

No referido Boletim, há a identificação da Escola, a Diretoria de Ensino à qual está jurisdicionada (Região Bauru), o município de localização (Bauru), bem como à Coordenadoria de Ensino a que pertence (CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior).

Traz, ainda, o mesmo Boletim a seguinte informação:

SARESP 2010

O SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - aplica anualmente provas aos alunos da Educação Básica da Rede Estadual. Os resultados apresentados neste Boletim permitem à escola analisar o seu desempenho e, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar.

Considerando que a prova do Saresp 2010 foi realizada no final do mandato do Governador José Serra, cujo Secretário da Educação era o Prof. Dr. Paulo Renato de Souza (ex-Ministro da Educação), a informação revela que, a partir de 2011, com a posse do Governador Geraldo Alckmin, que tem como Secretário da Educação o Prof. Dr. Herman C.J.

²⁶ Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/>, acesso em 08/06/2012.

Voorwald (ex-Reitor da Unesp), as Escolas Estaduais não são responsabilizadas, unicamente, pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos, mas contará com o apoio da SEE, portanto co-responsabilidade, tanto pela melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, quanto pela gestão escolar.

Assim, do Boletim das escolas em análise foram extraídos os dados abaixo:

MÉDIAS DO SARESP 2010 - LINGUA PORTUGUESA - 5º EF

Rede Estadual	COGSP	CEI	Diretoria de Ensino	Município Escolas Estaduais	EE Prof. Silvério São João	EE Prof. Luiz Braga
190,4	187,7	196,6	204,6	199,5	243,8	170,5

SAEB E PROVA BRASIL 2009 - LINGUA PORTUGUESA - 5º EF

Média das escolas estaduais do Brasil	186,2
Média das escolas estaduais de São Paulo	189,4

Estes dois dados fornecidos, um em sequência ao outro, querem significar:

1. as escolas da rede estadual de São Paulo, no Saresp 2010, atingiram uma média superior às escolas estaduais do Brasil, em Língua Portuguesa, no 5º EF, comparativamente à prova do SAEB e Prova Brasil de 2009, a partir da mesma “régua”;
2. as escolas da rede estadual de São Paulo, no Saresp 2010, superaram sua média estabelecida por elas na prova do SAEB e Prova Brasil de 2009, em Língua Portuguesa, no 5º EF.

Quanto às duas escolas sob análise, verifica-se que:

- a) a EE Prof. Silvério São João, com a média no Saresp 2010 de **243,8** - **Adequado**, está bem acima das médias das escolas da Rede Estadual como um todo (190,4) e mesmo da Diretoria de Ensino - Região Bauru (204,6), ou seja, está a **6,2 pontos** de atingir o nível de proficiência **Avançado**;
- b) já a EE Prof. Luiz Braga, com a média no Saresp 2010 de **170,5** - **Básico** bem abaixo das médias das escolas da Rede Estadual como um todo (190,4) e mesmo da Diretoria de Ensino - Região Bauru (204,6), ou seja, está a **20,6 pontos** de atingir o nível de proficiência **Abaixo do Básico**.

Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa no SARESP

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série escolar em que se encontram.

Distribuição Percentual dos Alunos nos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa – SARESP 2010

Classificação	Nível	Rede Estadual	Diretoria de Ensino	Silvério S. João	Luiz Braga
Insuficiente	Abaixo do Básico	19,8	14,1	1,6	32,4
Suficiente	Básico	39,3	33,2	13,8	44,8
	Adequado	31,1	34,4	41,5	15,2
	<i>Básico + Adequado</i>	<i>70,4</i>	<i>67,6</i>	<i>55,3</i>	<i>60,0</i>
Avançado	Avançado	9,8	18,3	43,1	7,6

Se a tabela acima for convertida em números de alunos, segundo os totais deles que prestaram a prova, por escola, obtêm-se os seguintes dados:

Classificação	Nível	Silvério S. João do total de 126	Luiz Braga do total de 106
Insuficiente	Abaixo do Básico	2	34
Suficiente	Básico	18	48
	Adequado	52	16
	<i>Básico + Adequado</i>	<i>70</i>	<i>64</i>
Avançado	Avançado	54	8

Agora, verifica-se que:

- embora da EE Prof. Silvério São João 126 alunos tenham prestado a prova do Saresp 2010, enquanto da EE Prof. Luiz Braga esse número seja de 106 alunos, isto é, 20 alunos menos, olhando-se para o extremo inferior da tabela, chama a atenção o fato de que, na primeira escola, **2 alunos** apresentam classificação **Insuficiente**, e na segunda, seja de **34 alunos**;
- do mesmo modo, ao olhar-se o extremo superior da tabela, destaca-se a primeira com **54 alunos**, ao passo que a segunda conta com **8 alunos** aí.
- não há dados referentes às notas por aluno, somente consolidados da escola.

Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho da Redação – SARESP

Classificação	Nível	Intervalo de Notas	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 50	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras, desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	50 a < 65	Os alunos neste nível demonstram desenvolvimento mínimo das competências e habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	65 a < 90	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno das competências e habilidades escritoras, desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	90 a 100	Os alunos de nível demonstram conhecimentos e domínio das competências escritoras acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Distribuição Percentual dos Alunos nos Níveis de Desempenho em Redação SARESP 2010

Classificação	Nível	Rede Estadual	COGSP*	CEI**	Diretoria de Ensino
Insuficiente	Abaixo do Básico	23,3	25,6	18,9	12,0
Suficiente	Básico	27,8	28,8	26,1	24,9
	Adequado	44,5	42,1	49,1	57,4
	<i>Básico + Adequado</i>	72,4	70,9	75,2	82,3
Avançado	Avançado	4,3	3,4	5,9	5,7

* Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo

** Coordenadoria de Ensino do Interior

Obs.: Não foram divulgados dados do desempenho dos alunos em redação de cada escola.

Pelos dados relativos ao desempenho dos alunos em Redação, apenas, é possível observar que na Diretoria de Ensino - Região Bauru, ainda que pouco expressivamente, estão acima das instâncias comparadas (Rede Estadual, COGSP e CEI), de sorte que é perfeitamente possível entender que a EE Prof. Silvério São João apresente os mesmos índices superiores aos da EE Prof. Luiz Braga, já que estes dados confirmam-se na tabela a seguir:

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA - Distribuição percentual dos alunos nos níveis da escola na PROVA BRASIL e SAEB - Língua Portuguesa

Níveis de Proficiência	5º EF	Silvério S. João	Luiz Braga
Abaixo do Básico	< 150	0,0	32,3
Básico	150 a < 200	8,1	44,8
Adequado	200 a < 250	36,6	15,3
Avançado	≥ 250	55,3	7,6

Conforme se registrou acima, os níveis de proficiência obtidos na Prova Brasil e SAEB - 2009 confirmam que o desempenho dos alunos das duas escolas em análise vêm se mantendo nos mesmos patamares.

Quanto à utilização da avaliação em larga escala, no caso em análise o Saresp-2010, é interessante, ainda, destacar que sua utilização pela administração central do sistema, sem uma anterior e ampla discussão com todos os envolvidos e partícipes de seus resultados, soa como imposição. Com isso, há uma clara relação de forças: de um lado, a administração deseja certificar-se de que as escolas de sua rede seguem os programas e observam as regras comum, consequentemente atingindo um resultado aceitável, de outro lado, conforme Perrenoud (1998, p. 193) “a avaliação é sentida como uma ameaça quando, mesmo sem ser determinada pela administração central à qual a escola está ligada, emana de uma organização independente, que tem o poder de estabelecer uma classificação pública.”

Essa ameaça tomou-se evidente em 2001, quando os resultados do Saresp levaram a SEE a classificar as escolas, em razão de seu desempenho e explicitação de suas “qualidades”, em cinco cores:

- Azul - acima da média geral;
- Verde - pouco acima da média;
- Amarelo - dentro da média;
- Laranja - pouco abaixo da média;
- Vermelho - bem abaixo da média.

Para Felipe (2002, p. 184), “quando se classifica e colore as escolas, a culpa pelo desempenho insatisfatório dos alunos é da responsabilidade das escolas: da direção, coordenação, professores e alunos.”

Segundo esse mesmo autor, naquela época, a SEE recomendou à direção de cada escola da rede estadual que confeccionasse uma faixa a fim de ser afixada na entrada do estabelecimento com a respectiva cor de seu desempenho.

Não há dúvida que a atitude de afixar faixa foi vexatória para as escolas Laranja e Vermelho, em descompasso com o processo de redemocratização da sociedade. Além disso, houve premiação para as escolas Azul, Verde e Amarelo, com viagens para os alunos, mas autorizadas somente depois que se elaborasse um “Plano de Investimento” (FELIPE, 2002, p. 187), justificando os gastos.

Por mais que o Saresp seja instrumento que “utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos cada vez mais aprimorados para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos” (FINI, 2009, p. 7), colide com a limitação que

Fernandes (2009, p. 52), na terceira geração de avaliação denomina: “Excessiva dependência do método científico que se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas, com excessiva dependência da concepção de avaliação como medida”.

Assim, à falta de clareza, quanto à utilização dos resultados da avaliação em larga escala, é importante pesquisar a cultura escolar, as ações que ali são desenvolvidas e que acabam tendo bom resultado no Saresp.

Deste modo, passo a analisar os dados obtidos em seu cotidiano para buscar a compreensão das diferenças de desempenho dos alunos das duas escolas.

A coleta dos dados para análise foi feita com enfoque na teoria histórico-cultural, que “vê o homem e sua humanidade como produto da história que o próprio homem criou e da cultura”. Assim, suas representações permitirão a análise dos fazeres no cotidiano escolar, bem como suas consequências no processo de formação para a cidadania.

Capítulo 3 - Análise dos dados

3.1 - Perspectiva histórico-cultural

Antes de entrar na análise dos dados coletados, propriamente dita, esclareço que utilizarei o enfoque histórico-cultural, tendo em vista que essa concepção deixou de compreender o homem como a essência espiritual dos metafísicos, tampouco o corpo natural dos cientificistas, mas como um ser histórico, construído por meio das suas relações com o mundo natural e o social, capaz de intervir sobre eles, modificando-os pela sua *práxis*. Por isso, a perspectiva histórico-cultural concebe o homem diferente das outras espécies, já que possui a capacidade de transformar a natureza através de seu trabalho, com os instrumentos, especialmente, criados e aperfeiçoados.

Sujeito e objeto formam-se, pois, historicamente. E as leis que presidem o desenvolvimento histórico não se situam mais nem no plano da determinação metafísica nem no plano da necessidade física.

[...]

O modo dialético de considerar a realidade nunca esteve ausente da cultura ocidental. [...] tal método só começa a ser desenvolver sistematicamente a partir do século XIX, sobretudo com a filosofia de **Hegel** e de **Marx**.

Como enfoque histórico-social da realidade, a abordagem dialética não se limita a esses dois filósofos, permeando praticamente todas as tendências vivas da filosofia contemporânea, constituindo uma conquista universal de todo o pensamento humano. (SEVERINO, 1994, p. 34, grifos do autor)

Todavia, esta teoria firma-se com fundamento no pensamento de Marx e Engels, que relacionam o trabalho e o uso de instrumentos na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza. Assim, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas.

Deste modo, na relação sujeito-objeto,

O sujeito se reconhece no fluxo da contingência do existir natural e social, reino do objeto que, de seu lado, só tem sentido para um sujeito.

O real se constitui da totalidade do universo e se realiza num processo histórico, resultante a cada momento de múltiplas determinações naturais, sociais e culturais; o processo histórico de constituição do real segue “leis” que não se situam mais nem no plano da determinação metafísica, nem no plano da necessidade científica e que não se formalizam mais com base numa pura lógica de identidade. Dessa forma o homem também é entidade natural histórica, determinado pelas condições objetivas de sua existência ao mesmo tempo que atua sobre elas por meio de sua *práxis*. (SEVERINO, 1994, p. 35)

Relativamente ao conceito de *práxis*, são esclarecedores os estudos de Kosik (2010) contidos em sua “Dialética do Concreto”:

No conceito da *praxis* a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A *práxis é a esfera do ser humano*. [...]

A *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade.

A *praxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é *criada* pela *práxis*, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano são já predeterminados; são determinados há história mediante uma diferenciação prática. (KOSIK, 2010, p. 221-222)

Kosik analisa a concreticidade e a realidade humana sobre as quais a *práxis* fundamenta a ação do homem historicamente exercida. Para o autor, a *práxis* é entendida como atividade material, objetiva ou real, que transforma o meio, isto é, a atividade do homem transforma o mundo natural e social, fazendo dele um mundo humano, para a satisfação humana.

O que distingue a atividade humana das demais é o caráter da consciência, pois resulta de duas naturezas: a ideal (concebida no mundo das ideias, aquilo que se deseja obter) e a real (o produto final, a materialização da atividade).

Com base nestes conceitos, firmou-se a teoria histórico-cultural, a partir do conjunto das ideias filosóficas, econômicas e sociais elaborado por Marx e Engels (denominado marxismo), que interpreta a vida social conforme a dinâmica da luta de classes e prevê a transformação das sociedades de acordo com as leis do desenvolvimento histórico de seu sistema produtivo.

Para Severino (1994, p. 34) “em decorrência disso, a educação passa a ser proposta como processo, individual e coletivo, de constituição de uma nova consciência social, pela rearticulação de suas relações políticas.”

Portanto, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Como foi explanado acima, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. O homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para isso, ele adapta a natureza a si, pelo trabalho. O trabalho instaura-se, no momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Como resultado, o trabalho é uma ação adequada a finalidades, é uma ação intencional.

Apesar de ser um ato intencional, a produção da existência humana não é realizada pelo homem enquanto ser individual, mas ocorre na cooperação entre os semelhantes, estabelecendo-se como relação social. Conforme as atividades de trabalho se tornaram mais complexas, exigindo auxílio mútuo entre os indivíduos, os homens desenvolveram a linguagem, que possibilitou a organização da atividade prática do grupo e a sistematização, preservação e transmissão das experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da história.

Ao lado da produção da linguagem, o planejamento das ações a serem realizadas e de seus objetivos fez surgir a necessidade das operações no âmbito do pensamento, entendida como produção da consciência.

Embora a consciência, inicialmente, se limitasse a prever racionalmente a ação, desenvolve-se significativamente na mesma proporção em que há o aumento da população e, conseqüentemente, as necessidades se tornam mais complexas, desenvolvendo forças produtivas e determinando novas formas de organização social. Os homens começam a pensar sobre sua ação, teorizar a sua prática, produzindo, deste modo, crenças, valores e o conhecimento (Marx e Engels, 1996).

Como consequência, ao produzir-se historicamente, no interior da sociedade, o homem produz a educação, pois educar é um fenômeno próprio de sua existência como ser social. Com isso, podemos afirmar que todo o processo de produção da existência humana é permeado pela educação.

Por relacionar-se direta e indiretamente com a natureza e com a sociedade à qual pertence, em um movimento contínuo e dinâmico, o homem apropria-se dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, transformando-os em novos conhecimentos, que serão incorporados e transformados por gerações futuras. Nesse sentido, a educação se mostra presente em todos os momentos da vida e nas relações que os homens estabelecem entre si. Conforme explica Saviani (2003, p.13), “o ato educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A educação constitui uma prática social inteiramente articulada com todas as demais condições de produção da existência humana. Assim, faz-se necessário compreender a atividade teórico-prática do homem, como práxis, no interior da qual a educação se realiza.

Essa práxis educativa, que se realiza no interior da sociedade, manifesta as possibilidades que resultam dos embates da produção da vida prática e concreta sob suas relações materiais e sociais. Por essa razão, para que as condições de existência plena do

homem possam ser alcançadas faz-se necessário que a educação, junto com as demais práxis humanas, assuma um caráter transformador, superador das condições de mera reprodução das determinações dessa sociedade.

3.2 - A atividade humana

O processo de internalização de conhecimentos depende de mediação, ou seja, da atividade do sujeito sobre o objeto, entendido este como fenômeno externo da cultura material e intelectual. O homem é um ser natural (a base biológica é condição necessária, mas não suficiente; é ponto de partida para o desenvolvimento) e social (depende da experiência humana acumulada). Assim, a atividade que realiza no meio cultural vai constituir a formação de valores, modo ser, personalidade, pela consciência.

A relação do mediador com o mediado revela o significado do processo pedagógico que se realiza, uma vez que está diretamente ligado com a concepção que o mediador tem do mediado. Isto porque o processo de educação não se refere unicamente à transmissão de conhecimentos, mas relaciona-se ao conjunto de qualidades que não são dadas ao sujeito da aprendizagem, que delas precisa apropriar-se para colocar-se na sociedade. Se o professor não entende essa relação, compromete a aprendizagem de seus alunos.

A educação exerce um papel fundamental de humanização dos educandos, desde que o educador: tenha compreensão da complexidade do processo; saiba qual conteúdo precisa ser sistematizado para garantir essa humanização; e perceba de que formas os alunos se apropriam dessa humanização. Deste modo, quem não se apropria da linguagem, não se apropria de estruturas de pensamento mais complexas.

Nesse sentido, é importante firmar o conceito de atividade, porque todo fazer humano é movido por um motivo em busca de um resultado. A ideia central dos estudos de Vygotsky e de sua escola, a psicologia histórico-cultural (Leontiev, Luria, Galperin, Davídov e outros) é de que a atividade humana tem origem e se constrói na atividade externa objetual (material) e significativa. O objetual refere-se à ação prática com os objetos. Inicialmente, a atividade é externa, quando há uma manipulação real dos objetos materiais e, em seguida, é interna, quando se realizam ações com os mesmos objetos em um plano representativo. O lado significativo da atividade consiste em dar sentido tanto às ações práticas como às ações mentais (representações mentais) e extrair seu significado. O sentido se determina no processo de apropriação cultural por parte do sujeito.

Para se realizar o escopo da educação escolar é preciso motivar e envolver os alunos em um processo de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento,

desenvolver habilidades, atitudes e de valores. É fazer com que vivam e sintam que a ciência é uma atividade humana e não um conjunto de conhecimentos que devem aprender de memória.

A internalização é um processo complexo de apropriação mútua entre sujeito e cultura, promovendo no sujeito acontecimentos evolutivos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar implica uma compreensão dos particulares sistemas de motivações culturais, que significam os objetos a serem apropriados, por exemplo, a apropriação da língua escrita e a formação de conceitos científicos.

Com isso, as práticas escolares podem exercer mudanças no desenvolvimento cognitivo e, para viabilizar este processo, é fundamental a utilização de atividades de estudo, cuja essência está na formação de sujeitos autônomos e criativos.

Daí a importância do papel da mediação – sob a ótica interacionista – para construção de novos saberes, em que os professores, os adultos mais experientes, são os interlocutores desse processo.

A formação para a autonomia é o caminho dos que se envolvem no processo de escolarização. Trata-se da possibilidade de construir caminhos diferenciados, para crianças e jovens, respeitando e compreendendo seus níveis de desenvolvimento e ampliando suas possibilidades de compreensão do mundo e da organização dos saberes estruturados e circundantes, com base no trabalho pedagógico desenvolvido na escola, em especial, a partir da atividade de estudo.

Sob estas bases, a educação escolar requer, necessariamente, uma nova concepção de ensino, destacando o importante papel do professor como orientador ou medidor da aprendizagem, ciente das implicações pedagógicas que permeiam a lógica do desenvolvimento psíquico, bem como das implicações nas formas e sistemas de atividades propostas para os alunos, que vivem numa sociedade repleta de *imagens* que o indivíduo produz de si mesmo, da comunidade em que vive e do mundo que o cerca, e mesmo das condições sociais de produção e circulação dos objetos de arte e literatura.

Para trilhar esse caminho, recorro ao conceito de *representação* de Chartier (1991, 2002), na perspectiva da História Cultural.

3.3 - História cultural

Os estudos de Chartier (2002, p. 143) consistem na investigação das práticas de leitura dos camponeses da França, no século XVIII, e o modo pelo qual esses leitores eram representados por outras pessoas, com inúmeros pontos em comum. O autor segue duas

vertentes: uma que orienta para o recorte e análise de objetos específicos, ditos objetos culturais; e outra que enfoca uma metodologia que analisa as representações, bem como as práticas sociais de uma dada comunidade.

Assim, ao estudar a sociedade, não lança o olhar somente para a cultura de uma determinada camada social, mas expande-o para as trocas entre a cultura oral e a cultura escrita, perscrutando a maneira como a cultura não letrada pode influenciar a cultura escrita por meio das práticas que estas produzem na sociedade.

Destarte, o pesquisador francês vale-se de três conceitos-chaves em seus estudos: o primeiro é *apropriação*. Tomado por empréstimo de Michel de Certeau, relaciona-se à idéia de *consumo produtivo*, em substituição às teorias da recepção; o segundo é a *práxis*, entendida a partir das representações que a compõem; por último, o conceito de *representação*, o qual, de acordo com o autor seria a *pedra angular* da história cultural. Com relação a este terceiro conceito, para Chartier, é base para o conhecimento histórico, quando nele se insere a ideia de “campo de concorrências e de competições” entre os vários segmentos da sociedade que buscam legitimar seus projetos, suas escolhas, seus indivíduos. Deste modo entendidas,

as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 2002, p. 17).

Em seus estudos sobre o Antigo Regime, Chartier aprofunda-se para entender o conceito de representação observado nesse período. De início, o autor procura demonstrar que essa noção não era desconhecida dessa sociedade, buscando revelar seu significado duplo, conforme o Dicionário Universal de 1690 de Furetière:

[...] por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação de pública de algo ou de alguém (CHARTIER, 2002, p. 20).

Com isso, para Chartier (op. cit.), a representação é “um instrumento de conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição imediata”. Para melhor explicitar, o autor utiliza-se das análises de Ernst Kantorowicz sobre os dois corpos do rei. Bonecos de madeira, de couro ou de cera, justamente denominados de “representações”, eram depositados sobre os féretros, na ocasião dos funerais dos soberanos

ingleses e franceses, com a função de simbolizar a “dignidade imortal perpetuada na pessoa mortal do rei”.

Para ampliar o entendimento dessa noção de relacionar a imagem presente com o objeto ausente, trago uma contribuição do pensamento de Jean Paul Sartre sobre o imaginário, que se torna criativo e amplia as possibilidades das “representações”:

De acordo com a posição fenomenológica de Sartre, o imaginário manifesta a relação da consciência com os objetos como idéia. Assim, no ato da percepção, intenções visam a um objeto dado, ao passo que, no ato de ideação, o objeto é “*dado enquanto ausente*”. Há duas modalidades básicas desse postulado: ou como ausente ou como não existente.

Tornar presente o que é ausente faz surgir um objeto imaginário que, por não existir objetivamente como “idéia”, contém um determinado “nada”. Esse “nada” indica a ausência ou a não-existência daquilo que aparece na idéia. Conseqüentemente, isso torna a não-existência do objeto algo diferente da dissipação do mundo dos objetos, que permitiu ao sujeito de Coleridge fazer-se presente para o próprio sujeito através de um processo de recriação.

Para Sartre, o que pode ser 'visto' na idéia é negado como presença real para dar lugar à presença não real do que é ausente. Estar na presença de uma idéia significa que nós, nela envolvidos, somos retirados da condição em que nos encontrávamos antes.

O “nada”, inerente ao objeto imaginário, torna-se “criativo à medida que experimentamos pela idéia uma mudança radical da condição, que pode chegar ao ponto da irrealização de nossa existência momentânea.

Assim, esse “nada” permite, em princípio, delimitar o imaginário. Cabe ter em mente que a idéia enquanto tal não é já o imaginário, mas apenas uma modalidade da consciência; esta torna-se, por seu turno, o pano de fundo para a manifestação do imaginário. (PACCOLA, 2006, p. 46-47)

O aspecto central da obra de Chartier, em relação às representações, é o de como os indivíduos se apropriam delas, passam a construir novas percepções e como essa concepção orienta suas práticas sociais.

As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. (CARVALHO, 2005, p. 149)

Ainda conforme Carvalho (2005), o conceito de representação foi elaborado por Chartier a partir das revisões marxistas pensadas por Bourdieu com relação às lutas dessas representações que decorrem da luta pela hegemonia. Dessa luta decorre a violência

simbólica, cuja função é a de impor, legitimar ou assegurar a dominação de uma classe sobre outra.

Por outro lado, estudos da sociedade como um todo e de fenômenos humanos estruturados – como a escola – têm sido empreendidos a partir de enfoques os mais diversos, determinados pelas categorias explicativas mais difundidas em cada momento histórico.

Analisando esses enfoques no tempo, o historiador soviético Kon (In: Kosik, 2010, p. 53) afirma que a ciência, num primeiro momento, estudava principalmente fatos isolados, fenômenos bem localizados e, mais recentemente, tem se orientado para o estudo dos processos e das relações. Nesse primeiro momento, a orientação positivista de investigação muito contribuiu para esta abordagem niveladora que reduziu toda realidade à realidade física. Kosik (2010, p. 47) afirma, entretanto, que é necessário não esquecer que nesse instante esta foi uma posição revolucionária, pois desmistificou a crença teleológica da realidade, extirpando-a do âmbito da ciência.

O segundo momento – dos processos e relações – representa, para Kon, novo avanço no conhecimento, pois a realidade passa a ser entendida como uma configuração mais abrangente e inter-relacionada, quando explicita as categorias pelas quais os fenômenos e a sociedade passaram a ser analisados: funcional, estrutural e formal.

Os estudos da escola baseados nestas abordagens trazem alguns problemas, especialmente por dogmatizar sua via explicativa dos processos educativos e da escola, tomando como absolutas explicações que são apenas parciais. Vários autores discutem o problema destas abordagens em pesquisas sobre diferentes fenômenos. Aqueles identificados com a abordagem crítico-dialética da pesquisa não condenam o estudo da estrutura, função ou forma dos fenômenos em si, mas sim o fato de esses conceitos serem tomados de forma absoluta e dogmática.

Com essa preocupação, Kosik (2010, p. 43) alerta para a questão de que o conhecimento humano não pode abranger todos os fatos, concluindo que “a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística.” E continua:

Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. (KOSIK, 2010, P. 43-44)

Portanto, deve ser desconsiderada toda indagação a respeito de uma “realidade em si”, separada da relação do sujeito que a conhece. Pela compreensão racional dos fatos não se chega à totalidade, porque conhecer é um processo inacabado, uma exploração exaustiva do mundo, em que a consciência é fonte de intencionalidades não só cognitivas, mas práticas e afetivas.

Estas considerações apontam para a necessidade de se estabelecer um quadro de análise amplo que possibilite alcançar, ainda que parcialmente, a realidade concreta da escola. Deste modo, passo a analisar os dados coletados. Primeiramente, os documentos escolares; depois, os depoimentos das docentes coletados por meio de entrevistas.

3.4 - Documentos escolares

Conforme já ficou assentado, as duas escolas foram selecionadas a partir dos dados de desempenho no Saresp-2010, das quais os seguintes dados foram extraídos do Plano de Gestão Quadrienal 2011-2014:

1. EE PROF. SILVÉRIO SÃO JOÃO

Constam em seu Plano de Gestão Quadrienal-2011/2014 as seguintes informações relevantes para esta pesquisa:

I- Identificação da Unidade Escolar
Escola Estadual Professor Silvério São João
Ato de criação: Decreto 18, de 09/10/1945, publicado em 19/10/1945
Código CIE: 025461
Endereço: Rua Dr. Antonio Xavier de Mendonça nº 5-35
Bairro: Vila Universitária
Município: Bauru-SP
CEP: 17.012-058
Telefones: 3223-2699; 3214-034 7 (Orelhão)
E-mail: e025461a@see.sp.gov.br

II- Equipe Administrativa
Diretora: Lídia Moreira Cole brusco - efetiva
Vice-diretora: Maria Sueli Peres - categoria "F" estável
Profa. Coord. Ciclo I - Eduarda Maria de Souza Fernandes - efetiva
Secretária: Eliane Santos Costa - designada

III- Curso oferecido em 2011

Ensino Fundamental – 1º ano ao 5º ano – horário: 7:30h às 12:00h e 12:30h às 17:00h

IV- Caracterização da Unidade Escolar

1. Histórico

A EE Prof. Silvério São João, foi criada em 09/10/1945, pelo Decreto nº 18, publicado em 19/10/1945 e instalada em 09/10/1945.

A primeira denominação da escola foi 8º Grupo Escolar de Bauru e funcionava na Rua Monsenhor Claro, 9-49, Vila Mesquita, num prédio particular.

A transformação do estabelecimento como Ginásio foi feita pelo Decreto nº 51.334, de 29/01/1969 e instalado em 10/03/1969.

Do ano de 1969 a 1970, a escola era denominada 5º Grupo Escolar de Bauru e funcionava na Rua José Ranieri nº 15-35, Centro.

De 1971 a 1976, o estabelecimento era denominado Grupo Escolar José Ranieri. No dia 28/01/1976, procedeu-se à mudança para o prédio que passou a ser denominado GESC (Grupo Escolar) Silvério São João, no atual endereço: Rua Dr. Antonio Xavier de Mendonça, 5-35, Vila Universitária-Bauru-SP.

O patrono da Escola é o Prof. Silvério São João, que nasceu no dia 21 de outubro de 1895, em São Paulo. Veio para Bauru, em 1914, como substituto efetivo no 1º Grupo Escolar de Bauru (depois EEPG Rodrigues de Abreu), onde logo foi efetivado como Adjunto. Retornou a São Paulo e ficou algum tempo afastado do magistério. Posteriormente, ingressou novamente como professor de escola pública e tendo prestado novo concurso, tomou-se diretor efetivo, atuando em diversas escolas públicas, onde faleceu em 04 de março de 1952, aos 57 anos de idade.

Seu último pedido foi que, quando morresse, gostaria de ser sepultado em Bauru. E assim, voltou para a cidade a que sempre amara.

2. Contexto onde está inserida e perfil do alunado

A Escola está localizada na Vila Universitária, atendendo à demanda do alunado dos Altos da Cidade e de diversos bairros de Bauru. Temos alunos de classe média, moradores deste bairro e também filhos de empregadas domésticas que trabalham neste bairro e moram na periferia da cidade, contribuindo para a heterogeneidade de grupos de alunos.

[...]

4.1. Espaços físicos

[...]

Salas de aula = 11

[...]

V- Objetivos gerais da escola

Garantir uma educação de qualidade, através de uma escola mais justa e democrática, que valoriza o ser humano, objetivando seu desenvolvimento social e cultural, respeitando e considerando as diferenças e as identidades pessoais e coletiva constituintes do seu contexto, proporcionando-lhe um processo de escolaridade que privilegie conhecimentos, habilidades e competências que lhe possibilite aprender de forma significativa e agir criticamente na sociedade, instrumentalizando-o para o exercício da cidadania com valores baseados na solidariedade, na colaboração, na participação e na responsabilidade.

Consta no tópico "Histórico" que a Escola foi criada e instalada no ano de 1945, como Grupo Escolar, ou seja, ao que hoje corresponde ao Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), numa vila de Bauru próxima ao centro da cidade; em 1969, a Escola foi transferida para o centro da cidade e transformada em Ginásio, isto é, ao que atualmente corresponde ao Ciclo II do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), ali funcionando até o ano de 1975; a partir de 1976, a Escola transforma-se em EEPG Prof. Silvério São João, para atender

ao então denominado 1º Grau (de 8 anos) e passa a ocupar o prédio provisório da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB-USP).

Assim, a Escola transfere-se para um espaço muito valorizado culturalmente pela sociedade bauruense, situado na Vila Universitária (bairro que ganhou esse nome em razão de ali estar instalada a FOB-USP, a instituição que mantém o renomado Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, que tem tratado os portadores de anomalias labiopalatais, provindos de todo o Brasil e países sul-americanos). Em 2012, quando a FOB-USP comemora 50 anos de instalação em Bauru, publicou duas matérias sobre esse fato, onde é citada a EE Prof. Silvério São João. A primeira, na publicação institucional online “USP-Bauru”:

A história da implantação do campus de Bauru da USP inicia-se com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Bauru (FFOB) pela lei nº 161, de 24 de setembro de 1948. Porém, em virtude de grandes dificuldades de estruturação física e financeira, somente em 1962 foi possível o início de seu funcionamento, provisoriamente, no prédio do grupo escolar "Silvério São João", tendo sido proferida a sua aula inaugural em 17 de maio deste ano.

Sua denominação foi mantida até março de 1965, quando o decreto nº 44.622 alterou-a para Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB), denominada assim até hoje.

De um trabalho de pesquisa realizado na FOB foi fundado em 1967 o Centro de Pesquisa e Reabilitação de Lesões Lábio-Palatais da USP, que por meio de portaria do reitor Miguel Reale, em março de 1973 foi transformado em Centro Interdepartamental da FOB e em março de 1976, pelo decreto do governador do Estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins transformou-se em hospital, subordinado à reitoria da USP e hoje denominado Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC).

Outra publicação, também online, trata do mesmo assunto, quando Golini (2012) transcreve a fala do Diretor da FOB:

“Após a criação da Faculdade, as condições financeiras e administrativas do Estado não permitiram a pronta construção do prédio e instalação do curso”, conta o professor José Carlos Pereira, atual diretor da FOB. Para que as atividades da Faculdade fossem iniciadas em 1962, a FOB teve de usar provisoriamente um prédio, onde deveria funcionar o Grupo Escolar Silvério São João.

As obras do novo prédio foram concluídas de 1966 e, em maio de 1966, a FOB passou a funcionar onde hoje está localizada, na Avenida Octávio Pinheiro Brisola.

[...]

“Até hoje, a FOB formou 2100 cirurgiões-dentistas e 465 fonoaudiólogos e titulouse 1270 mestres e 564 doutores em odontologia”, enumera Pereira.

Portanto, a EE Prof. Silvério São João, passou a ocupar o prédio onde funcionara a FOB-USP, a partir de 1976, quando esta desocupou totalmente o recinto e manteve suas instalações, unicamente, no atual campus, que fica a duas quadras de distância. Desse modo, a Escola passou a atender os filhos dos docentes da Universidade e da população residente na referida Vila Universitária, na época, de classe média/alta.

O HRAC goza de grande prestígio perante as comunidades local, estadual e nacional. O Diário Oficial do Estado²⁷ publicou ampla matéria comemorativa: “FOB - 50 anos de história”, a qual registra:

Outro foco da FOB é a extensão de serviços à comunidade. Nesse âmbito, realiza em torno de 95 mil procedimentos por ano, em diferentes níveis de complexidade, incluindo serviços de urgência, atendimentos clínicos e atividades extramuros. A faculdade mantém, ainda, convênios de cooperação acadêmica e científica com universidades do País e do exterior, incluindo América Latina, Europa e Estados Unidos.

Com isso, o imaginário coletivo da Escola tende a valorizar o ensino e o estudo como uma criação contínua, sócio-histórica e psíquica subjacente à fala dos indivíduos, a qual, segundo Paccola (2006, p. 57):

[...] resulta o que Castoriadis denomina “sócio-histórico”, uma combinação de termos que indica que a sociedade e a história não constituem dois estados de coisas diferentes, mas que a história se realiza como aparecimento de novas figurações de sociedade, cujo “ser” é sua automodificação. [...] esses fenômenos têm, nas significações imaginárias, seu denominador comum [...]

Em razão da configuração da escola decorrente do imaginário coletivo, muitos pais decidem matricular seus filhos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola estadual tida como de ótima qualidade, tal como as melhores escolas particulares, fazendo esforço de transportar esses filhos de bairros distantes até a escola, às suas expensas, como se verá no depoimento da diretora e das professoras.

A outra Escola é a:

2. EE PROF. LUIZ BRAGA

As seguintes informações também foram extraídas do Plano de Gestão Quadrienal-2011/2014:

1-Identificação da Unidade Escolar

Escola Estadual Prof. Luiz Braga

²⁷ Diário Oficial do Estado, de 17/05/2012, Executivo II, p. II.

Ato de criação: nos termos dos artigos 201 e 205 do Decreto 17.698, de 23/11/1965, publicado no D.O. de 24/11/1965, instalação no D.O. de 16/12/1965.

Código CIE: 025434

Endereço: Rua Dr. Fuas de Mattos Sabino nº 16-56

Bairro: Jardim Europa

Município: Bauru-SP

CEP: 17.017-332

Telefones: Fone/Fax (14) 3223-9575

E-mail: e025434a@see.sp.gov.br

II- Equipe Administrativa

Diretora: Ana Sílvia Tellaroli Reis - efetiva designada

Vice-diretor: Giácomo Cannone - categoria “F”

Profa. Coord. Ciclo I - Sandra Mariana dos Santos Mistrioni - efetiva

Secretária: Eloísa Aparecida Cisneiro de Antonio - efetiva

Serviço de Apoio Pedagógico Especializado - Eliane Moraes de Jesus Mani - efetiva

III- Curso oferecido em 2011

Ensino Fundamental- 1º ano ao 5º ano/4a série - horário de funcionamento: 7:00h às 18:00h

IV- Caracterização da Unidade Escolar

1. Histórico

- Data de instalação, autorização e funcionamento

A Unidade de Ensino teve o ato de criação como Grupo Escolar Jardim Europa (1965-1968), no dia 23/11/1965, nos termos dos artigos 201 e 205 do Decreto 17.698, D.O. de 24/11/1965, instalação no D.O. de 16/12/1965.

Passou a se denominar Grupo Escolar Prof. Luiz Braga, pelo Decreto-lei nº 10.332, publicado no D.O. de 28/12/1968.

EEPG Prof. Luiz Braga (1976 a 1998), Res. SE 16/76, D.O. 23/01/1976.

EE Luiz Braga (1999), instalação e autorização - Res. SE 37/96, de 24/04/1996, publicada no D.O. de 25/04/1996.

1) Histórico da Escola

Em 1965, foi criado o “Grupo Escolar Jardim Europa”, para atender à população do bairro. A escola funcionava em um barracão de madeira em condições mínimas de uso. Em 28/12/1968, passou a ser denominada “Grupo Escolar Prof. Luiz Braga”. Com o crescimento do bairro, a escola passou a não ter condições de atender toda a clientela, havendo necessidade de ampliação. Em 1975, foi construído o prédio atual e inaugurado em 1976, sob a denominação “EEPG Prof. Luiz Braga”, e em 1999, passou a se chamar “EE Prof. Luiz Braga”.

O patrono, Professor Luiz Braga, nasceu em Bauru, em 19/08/1927, [...] fez o curso Normal que lhe deu a formação de professor e em seguida o curso de

Administração Escolar, no “Instituto de Educação Ernesto Monte”. Em 1947, iniciou sua vida profissional como substituto efetivo no Grupo Escolar de Avaí, sendo nomeado, por concurso público professor efetivo da escola Fuji, também por concurso, foi nomeado Diretor de Escola do “Grupo Escolar Galdino Ribeiro”, em Gália. Por diversas vezes, exerceu o cargo de Inspetor Escolar Substituto. Faleceu ainda jovem, em 06/01/1968, aos 41 anos. Naquele mesmo ano o “Grupo Escolar Jardim Europa” passou a ser denominado “Grupo Escolar Prof. Luiz Braga”, em homenagem ao ilustre professor.

2) Contexto onde está inserida

Quando foi instalado, em 1965, o “Grupo Escolar Jardim Europa” atendia a maioria das crianças do próprio bairro, pois na época era um bairro da periferia de Bauru. Com o passar dos anos, se transformou em um bairro de classe média alta, cujos filhos dos moradores estudam em escolas particulares.

3) Perfil do alunado e de seus familiares

A escola, atualmente, atende alunos das classes menos favorecidas, pertencentes ao bairro, periferia e zona rural. A grande maioria dos pais/responsáveis tem um nível baixo de instrução e não possuem formação profissional qualificada sendo alguns deles trabalhadores na construção civil, catadores de reciclagem e serviços domésticos.

Algumas famílias não são constituídas apenas pelas figuras maternas/paternas, mas apresentam agregados (avós, tios, cunhados, primos, etc.), muitas vezes, há a ausência da figura paterna e/ou materna por prisão, abandono do lar, morte, etc.

A escola busca uma relação de parceria com os pais oferecendo orientações, esclarecendo dúvidas e, assim, estabelece uma relação de confiança e cooperação.

Alguns pais demonstram interesse quanto à aprendizagem do filho(a), o grande desafio é a parceria com os pais dos alunos com dificuldades e defasagem na aprendizagem, que não comparecem às reuniões e precisam ser mais atuantes no acompanhamento das atividades de classe e tarefas de casa, fato que dificulta a construção da relação de confiança entre o professor e a realização de combinados e planejamento de ações pedagógicas para sanar as dificuldades desses alunos.

Quanto aos aspectos atitudinais (em relação ao comportamento), os responsáveis têm muitas dificuldades para lidar com seus filhos, tentando transferir esta obrigação para a escola.

[...]

5) Recursos disponíveis

[...]

Salas de aula= 09

[...]

V- Objetivo Geral da Escola

Garantir uma educação de qualidade a todos, através de uma escola mais justa e democrática, formando cidadãos responsáveis, participativos e críticos para atuar na sociedade.

Trata-se de uma unidade escolar criada e instalada no ano de 1965, para iniciar seu funcionamento no ano subsequente, como Grupo Escolar, igualmente à outra Escola, com nível de ensino ao que hoje corresponde ao Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), no bairro Jardim Europa, bem mais afastado do centro da cidade, “em um barracão de madeira em mínimas condições de uso”.

O seu início humilde já deixa entrever a camada social que passou a atender. Dez anos depois, construiu-se um prédio de alvenaria, mais amplo para atender a demanda do bairro que crescera com cidade, devido à expansão econômica dos anos 1970. Nesse momento, a Escola recebe o nome de EEPG Prof. Luiz Braga e passa a atender ao que era chamado de 1º Grau (curso de 8 anos).

Apesar de situar-se na periferia, o bairro fica na zona sul de Bauru e, como sói acontecer, gradativamente, a classe média vai ocupando esse espaço geográfico; porém, matricula seus filhos em escolas particulares. Então, quem vai frequentar essa Escola são os filhos das famílias mais humildes que resistem à expansão imobiliária e aqueles que vem de áreas mais distantes, ainda não totalmente urbanizadas.

Há o registro de que “atualmente atende alunos das classes menos favorecidas, pertencentes ao bairro, periferia e zona rural”. Na entrevista, a diretora irá afirmar que grande parte do alunado vai à Escola por meio do transporte escolar público. Mais uma informação que dá a dimensão o nível sócio-econômico da população usuária dessa Escola é a de que a “grande maioria dos pais/responsáveis tem um baixo nível de instrução e não possuem formação profissional qualificada sendo alguns deles trabalhadores na construção civil, catadores de reciclagem e serviços domésticos”.

Levando-se em conta, singelamente, o contexto em que estão inseridas as duas Escolas, enquanto a primeira tem orgulho de suas origens (foi sede de uma renomada universidade), a segunda carrega o fardo de sua gênese sem estirpe (um barracão de madeira em mínimas condições de uso). Por certo o imaginário coletivo sofre essas influências silenciosas, porém marcantes.

Pode-se traçar um paralelo dessa situação com aquela explicitada por Dubet (2008, p. 9), quando analisa a situação da escola francesa e “se propõe definir o que poderia ser uma escola justa”. Dentre as constatações que o autor faz, é digno de registro que a igualdade meritocrática de oportunidades permanece a figura fundamental da justiça escolar, ela elimina as diferenças iniciais, nas sociedades democráticas que consideram que todos os

indivíduos são livres e iguais em princípio. Porém, se há dificuldade na concepção desse modelo teórico, na prática ele não é realizado.

Segundo Dubet (2008, p. 34), ao discutir a setorização escolar que foi feita na França, com a instituição das ZEP (Zonas de Educação Prioritária), como *ação afirmativa*, teve efeito mais devastador para as escolas das regiões periféricas da cidade: “O mapa escolar²⁸ registra as desigualdades sociais e suas imposições são mais rígidas para os pobres encerrados nos estabelecimentos dos *guetos* [...]”

De modo semelhante à setorização escolar que foi feita na França, no Estado de São Paulo, nos anos 1970, foi feita distribuição da Rede Física, uma espécie de zoneamento das escolas, para que os alunos frequentassem a mais próxima de sua residência. No intuito de viabilizar e redistribuir a rede física da Secretaria da Educação, foi definida a setorização com a edição do Decreto nº 7.400, de 30 de novembro de 1975, que estabeleceu a estrutura da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo:

Artigo 8º - Nas escolas situadas na área de residência ou de trabalho do aluno este terá prioridade na matrícula.

Parágrafo único - Em decorrência do disposto neste artigo o aluno já matriculado em escola situada fora de sua área de residência ou de trabalho será transferido para estabelecimento localizado na sua área de residência ou de trabalho, sempre que essa medida seja indispensável para implantação prevista neste decreto.

Na época, essa providência causou problemas para professores, diretores e para a população, com as transferências, conforme registra Paris (1982, p. 74):

A implantação do Projeto, logo no seu início, enfrentou resistências, recebeu críticas e não foi capaz de resolver total e completamente os problemas surgidos: inúmeros abaixo-assinados contra eventuais ameaças ao trabalho de professores ou diretores; protestos da comunidade contra o desaparecimento de escolas tradicionais, como a Caetano de Campos (antes escolas de elite, agora recebendo apenas os moradores de seus respectivos bairros).

O resultado obtido, tanto na França, quanto no Estado de São Paulo foi que o efeito do estigma aumentou: não estabilizou o corpo docente; até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a obrigatoriedade da matrícula na escola do setor da residência

²⁸ N. da T.: O mapa escolar (*carte scolaire*) foi instaurado em 1963, visando melhor gerir os colégios (de 5ª a 8ª séries) e os liceus (de ensino médio). No momento de matricular seus filhos na escola, os pais não têm o direito de escolher o estabelecimento no qual desejam que seus filhos estudem. Essa definição é realizada segundo um plano de distribuição espacial dos estabelecimentos escolares em todo o território francês, relacionado ao endereço residencial da família: bairro, a avenida, a rua etc.

manteve-se. Entretanto, as escolas dos bairros de clientela de classe média e alta, mantiveram um padrão de qualidade do ensino melhor (EE Prof. Silvério São João), do que as escolas dos bairros de classe baixa (EE Prof. Luiz Braga). Com isso, a população perpetuou o conceito que essas escolas adquiriram.

Quanto aos patronos das escolas em análise, temos que ambos foram professores e exerceram cargo de direção; no entanto, Silvério São João (1895-1952), faleceu com 57 anos e, mesmo não sendo natural de Bauru, nessa cidade desejou ser sepultado - o patronímico da Escola foi dado em 1976 (24 anos depois de sua morte); Luiz Braga (1927-1968), “faleceu ainda jovem [...] aos 41 anos”, bauruense, foi sepultado na mesma cidade – o patronímico da Escola foi dado em 1968 (no mesmo ano da morte). Enquanto um teve seu reconhecimento, após quase um quarto de século da morte, o outro teve o fato como consolação para a família.

No cotidiano escolar, as repercussões sobre esses pequenos fatos se fazem notar: a EE Prof. Silvério São João mantém somente um retrato solene de seu patrono, que se impõe majestático, tal como outrora o fora o do Presidente Café Filho (1954-1955); por seu turno, a EE Prof. Luiz Braga, mantém no átrio uma pequena estante envidraçada contendo objetos que foram de uso pessoal do patrono (óculos, pasta, documentos, etc.) magnificados tal como aqueles na pintura “os valores pessoais” de Magritte (1952).



Fig. 5. Prof. Silvério S. João



Fig. 6. Presidente Café Filho



Fig. 7. Objetos pessoais do Prof. Luiz Braga



Fig. 8. Os valores pessoais - Magritte

De uma maneira ou de outra, as representações da escola, presentificadas no imaginário coletivo, repercutem na avaliação externa, como se verifica no “Boletim da Escola”, tanto da EE Prof. Silvério São João, quanto da EE Prof. Luiz Braga, cujos dados foram obtidos no site da SEE, com link para resultados do Saresp²⁹.

Esses dados interferem diretamente no cotidiano das escolas, uma vez que afetam a sua gestão, a organização, a autoestima da equipe escolar e dos usuários dessa escola.

3.5 - Cultura escolar

As duas escolas pesquisadas apresentam peculiaridades distintas na sua constituição, organização e gestão que refletem na abordagem pedagógica e, conseqüentemente, na qualidade de ensino, cujo parâmetro utilizado para seleção do corpus foi a avaliação do Saresp.

Entretanto, existem outros fatores que influenciam a dinâmica das instituições, conforme entendimento do sociólogo francês Jean-Claude Forquin: “A escola é, também, um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (1993, p.167).

Ainda, para Forquin (2000), a escola deve justificar para a sociedade o que ensina, já que esta precisa conhecer a utilidade do que se aprende, isto é, se os conhecimentos elementares, fundamentais para a aquisição de novos saberes, os quais são preponderantes na escola primária, tais como os princípios lógicos e o espírito de análise, são potencialmente acessíveis e pertinentes a toda a população escolarizável.

²⁹ Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/>, acesso em 08/06/2012.

Por seu turno, Libâneo afirma que “os valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna” das organizações. Transcrevendo suas palavras:

A cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de se comportar adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Esse conjunto constitui o contexto simbólico que nos rodeia e vai formando nosso modo de pensar e de agir, isto é, nossa subjetividade. As práticas culturais em que estamos inseridos manifestam-se em nossos comportamentos, no significado que damos às coisas, em nosso modo de agir, em nossos valores. Em outras palavras, o modo como nos comportamos está assentado em nossas crenças, valores, significados, modos de pensar e de agir que vamos formando ao longo da vida, tanto em nossa família, o lugar em que nascemos e crescemos, como no mundo de vivências que foi dando contorno a nosso modo de ser e naquilo que fomos aprendendo em nossa formação escolar. (2001, p. 319)

Deste modo, cultura organizacional pode ser definida como um conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. Assim, além das diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas que identificam as escolas, há aspectos de natureza cultural que diferenciam umas das outras, ainda que a maior parte deles não sejam abertamente perceptíveis nem explícitos.

Outro aspecto a se considerar é o de que a cultura organizacional aparece de duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte. De acordo com Teixeira Coelho, a cultura instituída é definida como “Cultura das organizações e instituições, entendida em contraste com cultura instituinte, dos grupos em sentido estrito, das vivências, da afetividade e do afetual” (1997, p. 113).

Para Teixeira Coelho, cultura instituída tem o mesmo conceito de cultura oficial, isto é, “Cultura ordenadora, institucional, compiladora, que alegadamente expressa o espírito de um lugar ou de uma época. Não sufoca modos culturais alternativos mas tende a colocá-los em guetos - com os quais de qualquer forma acaba por entrar em relações de reconversão cultural” (1997, p. 114).

Com isso, a cultura instituinte, segundo Libâneo (2001, p. 320), “é aquela que os membros da escola criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana”.

A partir destas premissas, analisamos os Planos de Gestão das duas escolas pesquisadas, nos quais verificamos que a cultura instituída desvela-se de diversos modos:

- ambos apresentam-se em formato predeterminado pela Diretoria de Ensino;

- contemplam as mesmas informações circunstanciais, ainda que relevantes para a escola e sistema de supervisão, como: identificação e caracterização da escola, equipe administrativa e pedagógica, procedimentos para as normas regimentais, matriz curricular, calendário, etc.

- a autoavaliação feita pela equipe escolar com base no Boletim do Saresp leva a propor Planos de Ação para: a) quando os resultados são positivos, fortalecer e ampliar esses resultados; b) quando negativos, implementar ações que visem à superação das defasagens.

Sob este aspecto, os referidos planos de ação refletem a cultura instituída que ordena, institui e compila uma eterna *mea culpa*: “sim, podemos mais” ou “vamos conseguir”.

Para exemplificar essa constatação, apontamos alguns registros constantes dos referidos Planos de Ação:

1) Na gestão de resultados educacionais:

Escola de melhor desempenho no Saresp	Escola de pior desempenho no Saresp
Plano de Ação: “Por dentro você também”	Plano de Ação: “Reconstruindo do saber”
Ação: “Divulgação aos pais ou responsáveis pelos alunos dos resultados das avaliações externas e internas.”	Ação: “Recuperação contínua e paralela.”
Objetivo: “Manter a qualidade da aprendizagem dos nossos alunos; Favorecer o envolvimento dos pais como corresponsáveis no sucesso escolar dos filhos; Divulgar os resultados internos e externos da avaliação.”	Objetivo: “Superar as variadas dificuldades de aprendizagem.”

Enquanto a primeira escola, estimulada pelos resultados positivos, se dispõe a “manter”, “favorecer” e “divulgar”, numa atitude de ufanismo, que não pode ser desbragado, porquanto deve restar o “podemos mais” induzido pelo sistema de ensino, a segunda escola tenta “reconstruir” e “superar”, numa nova tentativa para registrar o “vamos conseguir”.

2) Na gestão participativa:

Escola de melhor desempenho no Saresp	Escola de pior desempenho no Saresp
Plano de Ação: “Participando e modificando”	Plano de Ação: “Democracia na escola”
Ação: “Formação de uma 'Comunidade de pais.’”	Ação: “Conhecimento e estudo do Regimento Escolar.”
Objetivo: “Promover a participação da comunidade externa no dia a dia escolar; Resgatar a participação e o compromisso dos pais no desempenho escolar dos filhos.”	Objetivo: “Comprometimento de todos os envolvidos no processo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e comunidade como um todo.”

Aqui, a primeira escola, busca o engajamento dos pais, na esperança de que também eles façam sua adesão para o “podemos mais”, já a segunda escola propõe “conhecer” e “estudar”, em atitude distributiva das responsabilidades a “todos os envolvidos” para registrar o “vamos conseguir”.

3) Na gestão pedagógica:

Escola de melhor desempenho no Saresp	Escola de pior desempenho no Saresp
Plano de Ação: “Transformando ideias em ações”	Plano de Ação: “Sacola da alegria”
Ação: “Motivação e envolvimento em diversos momentos, onde a comunidade escolar tenha voz ativa e participe efetivamente em todos os segmentos escolares, na elaboração e acompanhamento do Plano de Gestão.”	Ação: “Disponibilizar livros, revistas e jornais de forma organizada e de fácil acesso aos alunos e seus familiares.”
Objetivo: “Ter uma escola mais participativa em todos os segmentos.”	Objetivo: “Proporcionar acesso à leitura com frequência e desenvolver o gosto pela leitura, auxiliando a alfabetização e criatividade.”

As escolas direcionam seus planos de ação para gestão pedagógica em direções distintas. A primeira escola, com base na prescrição contida no art. 14-I e II da LDB, ou seja, “gestão democrática do ensino público” com a “participação dos profissionais da educação” e “participação das comunidades escolar e local” demonstra enveredar pela democracia participativa em duas vertentes: uma, que aponta para a abertura de prerrogativas de decisão em favor de instâncias participativas, outra, para o envolvimento cada vez maior da comunidade, inclusive no próprio documento em referência. A segunda escola põe o foco no oferecimento de material de leitura “de fácil acesso aos alunos e seus familiares”, visando extrapolar o ambiente escolar, onde a leitura deve ser uma prática rotineira para as famílias de nível sócio-econômico mais baixo.

Assim, enquanto uma escola percebe que já atingiu um patamar razoável na qualidade do ensino e conta com a adesão de pais e alunos, envereda pela democracia participativa, a outra escola busca, ainda, construir um ambiente letrado intra e extramuros.

4) Na gestão de pessoas:

Escola de melhor desempenho no Saresp	Escola de pior desempenho no Saresp
Plano de Ação: “O desafio das relações interpessoais”	Plano de Ação: “A escola que acolhe”
Ação: “Elaboração, nos momentos coletivos, dinâmicas de grupo com a participação de toda equipe escolar; Tomada de decisões de forma coletiva.”	Ação: “Reuniões de conscientização da importância de um ambiente harmonioso.”
Objetivo: “Construir relações mais sólidas e significativas entre os membros da equipe escolar.”	Objetivo: “Criar estratégias para melhorar o entrosamento da equipe.”

No mesmo diapasão do plano anterior, a primeira escola aprofunda o tema democracia participativa na tomada de decisões, consignando que se deve dar no colegiado, para tanto, o comprometimento com a causa educacional deve ser de sólidas relações, a

segunda escola é menos ousada, já que propõe a ação para uma necessidade num patamar anterior, isto é, do acolhimento, da harmonia e do “entrosamento da equipe”.

Deixam entrever seu entendimento de que, quanto mais os atores sociais: direção, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade em geral estiverem envolvidos e coesos, mais a escola avançará para atingir os objetivos da educação básica.

5) Na gestão de recursos e serviços:

Escola de melhor desempenho no Saresp	Escola de pior desempenho no Saresp
Plano de Ação: “Delete como está”	Plano de Ação: Não há, apenas registra ³⁰
Ação: “Viabilização do uso da Sala de Informática.”	Ação: ...
Objetivo: “Utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola para o incentivo ao estudo, desenvolvimento da aprendizagem escolar e melhoria da qualidade de ensino.”	Objetivo: ...

Há uma acentuada diferença na proposta de gestão de recursos e serviços das duas escolas.

A escola mais bem pontuada no Saresp justifica seu plano para viabilizar o uso da Sala de Informática, porque o computador e a internet possibilitam ao aluno obter uma infinidade de informações, cabendo ao professor fazer a mediação para que isso se torne conhecimento. Com isso, demonstra que o prédio escolar oferece boas condições para o ensino-aprendizagem, necessitando incrementar o uso da Sala de Informática para potencializar novos estímulos e novas perspectivas, reafirmando o “podemos mais”.

A escola menos bem pontuada no Saresp sequer propõe um plano de ação para seus recursos e serviços, apenas registra os aspectos que considera mais relevantes:

- preservar de pichações a pintura recente;
- comemora a construção de quadra poliesportiva;
- registra que o forro do pátio minimizou o calor;
- lamenta que a escola não conte com espaço para Sala de Informática nem Sala de Leitura;
- esmorece no “vamos conseguir”.

³⁰ “O prédio da EE Prof. Luiz Braga está bem conservado, com boa aparência e áreas bem cuidadas. A pintura é recente, não existindo pichação, já que a equipe gestora cobra do alunado uma posição cordata em relação ao comportamento no ambiente escolar. A escola também foi contemplada, no ano de 2010, com uma quadra poliesportiva coberta e a execução de forro no pátio interno, fato que minimizou muito o calor nesse ambiente. Os equipamentos de informática encontram-se em funcionamento, porém a escola necessita de um espaço adequado para sua utilização, sendo que não temos uma sala específica de informática. Com relação ao Projeto de Leitura, a unidade necessita também de um ambiente determinado para este fim, como é o caso da Sala de Leitura.”

Então, sob o enfoque da cultura instituída, a primeira escola parece sentir-se mais à vontade para propor suas ações, enquanto a segunda escola deixa patente que sua vulnerabilidade do entorno sócio-econômico faz diferença no ranking do Saresp.

Todavia, do ponto de vista da cultura instituinte é possível observar outras diferenças, presentes nos depoimentos colhidos das professoras, diretoras e professoras coordenadoras.

É no interior da escola, no seu cotidiano que acontecem as relações, as quais vão construindo o modo de ser de cada instituição em particular. Assim, a busca de eventos que expliquem melhor essa realidade deve dar-se no microcosmo, ou como acentua Penin:

De fato, é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação. Acreditamos, entretanto, que a natureza das ações e dos processos escolares não é alcançada apenas pela identificação da existência destes, mas na sua articulação com eventos presentes no nível social e histórico ... (PENIN, 2011, p. 39).

A coleta de dados por meio de entrevista semi-estruturada é um instrumento precioso para se obter relatos que, dificilmente, se conseguiria somente pela consulta dos documentos escolares.

Entretanto, a entrevista, de acordo com Bourdieu (2001, p. 695), constitui uma “espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária”, de sorte que o pesquisador precisa “compreender o que pode ser dito e o que não pode”, para que se produza uma comunicação “não violenta” e torne-a “o mais próxima possível do limite ideal”.

3.6 - Análise das entrevistas

Entrevistei, em setembro de 2011, os sujeitos mais diretamente envolvidos no resultado da avaliação do Saresp-2010 das duas escolas selecionadas: as duas diretoras, duas PCs e nove professoras, buscando a prospecção anunciada por Thompson (1998, p. 197):

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Se assim é, por que não aproveitar essa oportunidade que só nos temos entre os historiadores, e fazer nossos informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas, sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos?

Trata-se de buscar as representações dos sujeitos como suporte para a análise do que ocorre nessas escolas no seu cotidiano.

No entanto, segundo Lefebvre (1983, p. 24), as representações não se distinguem em verdadeiras e falsas. Elas podem ser, ao mesmo tempo, falsas e verdadeiras, ou seja, verdadeiras como respostas a problemas “reais” e falsas como dissimuladoras das finalidades “reais”. As representações se distinguem em estáveis e móveis, em reativas e superáveis, em alegorias e em estereótipos incorporados de maneira sólida em espaços e instituições.

Ainda, de acordo com Lefebvre (1983, p. 95 e 199-200), as representações possuem caráter paradoxal: não são “fatos sociais”, pois não possuem consistência própria; não são “fatos psíquicos”, ainda que motivem os atos, pois só surgem na relação; não são “fatos de linguagem”, ainda que o discurso seja seu suporte. As representações não podem reduzir-se nem a um veículo lingüístico nem a seus suportes sociais; para captá-las é necessário estudar o discurso e a prática social correspondente e, por isso, o autor refere-se a elas como “fatos de palavras e de prática social”.

Lefebvre também se refere à contradição cada vez mais manifesta do mundo moderno: por um lado, a abundância de representações e sua utilização desenfreada; por outro, o esgotamento das representações, seu desgaste e o esforço em renová-las.

As considerações de Lefebvre (1983) sobre a referida abundância, esgotamento e renovação das representações no mundo moderno remetem à afirmação, exposta já em 1848 por Marx e Engels, a propósito da constante renovação e esgotamento dos instrumentos de produção e das relações no seio do capitalismo florescente. Esses autores afirmam:

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção e, com isso, todas as relações sociais [...]. Essa revolução contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de terem um esqueleto que as sustente. Tudo o que era sólido e estável se evapora, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são, finalmente, obrigados a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas. (MARX & ENGELS, 1987, p. 79)

Para este estudo, é importante observar a distinção que Lefebvre (1983, p. 243-4) faz entre “obra” e “produto”. A obra é única, podendo apenas ser copiada, imitada. Produto, por definição é reprodutivo (repetitivo), pois a finalidade do dispositivo é precisamente esta.

Lefebvre (1983) discute o conceito “representação” junto com o conceito “obra” por dois motivos: primeiro, porque a obra esclarece as representações, pois as atravessa, utiliza-as e supera-as; segundo, porque a representação esclarece a obra, de forma não suficiente, mas necessária já que faz remeter à prática, à produção e à criação. Assim, cada escola deve ser entendida como obra única que se situa além das representações.

Nesta pesquisa, as representações das diretoras, professoras coordenadoras e professoras entrevistadas estarão sempre se referindo às práticas por elas desenvolvidas no cotidiano escolar. A fim de auxiliar a análise das representações, elaborei tabelas referentes a cada questão da entrevista.

TABELA 01
Representações das entrevistadas sobre a escolha da profissão docente

		Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
			SSJ		LB			
			N	%	N	%		
Causas Extraescolares		Vem de família de professores	2	29	1	16,6		23,00
		Desde criança pensou ser professora	3	43	3	50,0		46,00
		Era a opção: casar e fazer magistério	1	14	1	16,6		15,50
		De família humilde, fez o CEFAM	1	14	—	—		7,75
		Por gostar de crianças e acreditar na educação	—	—	1	16,6		7,75
		Total de professoras	7	—	6	—	13	100
		Total de professoras que responderam à questão apresentada	7	—	6	—	13	
		Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

Entre as respostas, destacam-se as opções pela carreira do magistério o sonho de criança e o fato de serem provenientes de família de professores. No entanto, apesar de hoje ser uma carreira desvalorizada, justamente pela entrada maciça da mulher na profissão docente, declaram gostar e ter amor pela profissão.

Apesar dos preconceitos de o magistério ter-se tornado profissão feminina, isto não impede de lutar por melhores condições de exercê-la, como já anunciava Almeida, em 1996:

[...] se por um lado educar e ensinar é uma profissão, por outro lado, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isso também é um ato de amor. E indo mais além, gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível [...] Talvez resida aí a extrema ambigüidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério (ALMEIDA, 1996, p. 76).

Desconsiderando a faixa etária das entrevistadas, verifica-se que correspondem ao perfil “típico”, apontado na pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais - Inep - sobre o professor brasileiro, com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2007:

O professor “típico” no Brasil é do sexo feminino, de nacionalidade brasileira e tem 30 anos de idade. A raça/cor é não-declarada³¹, possui escolaridade de nível superior (com licenciatura) e sua área de formação é Pedagogia ou Ciência da Educação. Leciona, predominantemente, a disciplina Língua/Literatura Portuguesa, trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média. (INEP, 2009, p. 48)

Todas as professoras têm licenciatura em Pedagogia, a maioria trabalha apenas nas escolas objeto da pesquisa e suas turmas têm 35 alunos. Quanto à luta por melhores condições para o exercício profissional, destaco duas falas das Professoras Coordenadoras. A primeira, aponta para a mudança e nova visão sobre a escola, em decorrência da formação continuada:

PC SSJ: É, a gente procura fazer o melhor, eu também estou em formação, eu também atropelo coisas na escola, tem coisas que eu fiz há um mês atrás e que hoje eu faria diferente. Eu acho que é um processo de aprendizagem mesmo, tanto pro professor que está na sala de aula, como pro Coordenador, como pro Gestor, eu penso que pros diretores também não está sendo fácil, porque tá chegando um momento que o diretor tá tendo que se envolver com o pedagógico e hoje ainda existe muita resistência em relação a isso, é uma ruptura, mas a gente vai fazendo o que é possível, arriscando algumas coisas, porque, se a gente não arriscar as coisas se perdem e a gente vai tentando fazer o melhor. Às vezes, o que a gente acha melhor, no momento, não é o que precisaria ser.

A segunda, reconhece as dificuldades da equipe que resultaram no baixo desempenho na prova do Saresp e indica que estão buscando alternativas, embora reporte-se a um evento presenciado por este pesquisador no momento da entrevista, quando um aluno foi encaminhado para a direção por distúrbio na aula:

PC LB: [...] nos outros anos nunca tinha acontecido isso, foi o primeiro ano que foi esse fiasco; então assim, também serviu para mexer com toda a equipe: Olha, nós estamos fazendo alguma coisa errada também, não que seja 100% dos professores. Então, muita gente também mudou a postura: “Vamos tentar outras alternativas”, inclusive nós continuamos ainda com problemas de indisciplina, você viu um pouquinho, né?
[...] então nós temos que dar uma ajuda nessa parte, eu acho que nisso nós temos que tentar trazer esses pais mais pra gente, pra que eles acompanhem mais, igual aquele senhor que eu falei.

³¹ Em 2007, o atributo mais frequente foi a cor/raça “não-declarada” (51,01%), seguido de “branca” (32,36%), quando se considera o número total de docentes da educação básica. Optou-se, para efeito do perfil, apresentar, também, o segundo atributo mais informado.

[...] Faz 16 dias que o aluno não vem na escola, nenhum dos telefones [funciona], já avisamos o Conselho e nada, então ela falou que não sabia que ele não estava vindo pra escola.

TABELA 02
Representações das entrevistadas quanto a quem ou o quê foi marcante na carreira

		Categorias	Escolas				Total de Prof.	%	
			SSJ		LB				
			N	%	N	%			
Causas Extraescolares		Um texto de Clarice Lispector	1	16,6	—	—			
		Paulo Freire	1	16,6	—	—			
		Gosto pela leitura	—	—	1	16,6			
		A família	1	16,6	—	—			
		Total de professoras	3	—	1	—			
Causas Intraescolares		Professor / Professora(s) que teve	3	50,0	4	66,6			
		Colegas professoras	—	—	1	16,6			
		Total de professoras	3	—	5	—			
		Total de professoras que responderam à questão apresentada		6	—	6	—	12	
		Total de professoras entrevistadas		7	—	6	—	13	

Quanto às representações de quem ou de quê foi marcante na carreira, dividi em causas extraescolares e causas intraescolares. É notória a influência proveniente de dentro da escola, ou seja, declaram que professores que tiveram, enquanto estudavam, marcaram suas vidas, já que foram decisivos na escolha da profissão de professoras. Dois depoimentos são bastante significativos:

Profa. 4ª B SSJ: Olha, eu tive uma professora de Português e uma de História que me identificava com elas e acabei gostando, e... segui a carreira. Sabe, aquela coisa de adolescente, que você admira? Então eu admirava as duas, a maneira delas e acabei... Elas tinham gosto pelo que faziam e acabei indo para esse lado, foi marcante.

Profa. 4ª A LB: Eu tive uma professora na 4ª série, professora de Português, dona Olinda, de Lençóis. É assim, ela era um teatro vivo, não era uma aula, ela dava aula de literatura, então eu me encantava com o jeito dela, e outra também, a Glorinha, que dava aula de História, que inclusive ontem eu estava falando com meus alunos que a gente não precisava estudar, porque a aula dela era tão maravilhosa, que parecia que a gente se transportava pra História. Foram essas duas referências que me marcaram.

Interessante o fato de que essas professoras, a primeira, natural de Flórida Paulista e a segunda, natural de Lençóis Paulista, cada qual atuando em uma das escolas objeto da pesquisa, tenham citado a influência marcante de duas de suas professoras: uma de Língua Portuguesa e outra de História.

É possível inferir dessa situação que as aulas de literatura, historicamente contextualizadas, são marcantes para vida dos alunos.

TABELA 03
Representações das entrevistadas quanto à inspiração da prática em sala de aula

		Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
			SSJ		LB			
			N	%	N	%		
Causas Extraescolares		Tem seu jeito próprio de ser	—	—	1	16,7		
		Total de professoras	—	—	1	—	1	16,7
Causas Intraescolares		Constante atualização	3	43	4	66,6		
		Ouve os professores mais experientes	3	43	1	16,7		
		Espelha-se em sua professora da 3ª série	1	14	—	—		
		Total de professoras	7	—	5	—	12	83,3
		Total de professoras que responderam à questão apresentada	7	—	6	—	13	
		Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

Neste quesito, também foi significativa a causa intraescolar, especialmente quanto à formação continuada, conforme propõe Libâneo (2001, p. 227):

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

A seguir, a fala das professoras participantes da pesquisa corrobora essa condição de enfrentamento das dificuldades:

PC SSJ: [...] Hoje, assim, até por conta do trabalho na Coordenação, e por conta da implantação do currículo estadual, a gente tem alguns autores que a gente precisa estudar e ir se apropriando, aos poucos, para a gente fazer a implantação do currículo na escola. Então, além da Délia Lerner, da Emília Ferrero, eu estudo muito a Isabel Solé, a Ana Teberosky, a Beatriz Cardoso, até para poder organizar o trabalho aqui na Escola.

Profa. 4ª E SSJ: Eu procuro pegar de tudo um pouco. Eu acho que a troca de experiências é muito boa. Então, às vezes, eu escuto uma colega: “Eu faço assim...”. Lógico, cada um de nós tem a nossa personalidade, o nosso jeito, mas há aquela troca de experiências. Eu escuto algum professor falando assim: “Eu fiz desse jeito”; então, eu procuro fazer igual. Eu tenho apenas dois anos de magistério; então, eu gosto de escutar os professores que têm mais tempo.

TABELA 04A
Representações das entrevistadas sobre a organização do trabalho em equipe

		Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
			SSJ		LB			
			N	%	N	%		
Causas Intraescolares		Nos HTPCs	1	50	—	—		25
		Delega funções	—	—	1	50		25
		É difícil	1	50	1	50		50
		Total de professoras	2	—	2	—	4	100
		Total de professoras que responderam à questão apresentada	2	—	2	—	4	
		Total de professoras entrevistadas	2	—	2	—	4	

Este item foi perguntado somente às duas Diretoras e duas PCs.

As responsáveis pela organização do trabalho pedagógico na escola apresentam suas respostas a esta questão de modo que terá reflexos na condução das equipes, ou seja, a Diretora SSJ menciona: “A gente trabalha nos HTPCs³²”; por sua vez, a Diretora LB diz: “A gente delega funções”; quanto às professoras coordenadoras, são unânimes em afirmar que é um trabalho difícil.

Quanto à menção da Diretora SSJ de trabalho em “HTPC”, a Lei Complementar nº 444/1985, alterada pela Lei Complementar nº 1.094/2009, dispõe que, na constituição da jornada de trabalho docente estão previstas horas em atividades com alunos (2/3) e horas de trabalho pedagógico, tanto realizadas na escola, em atividades coletivas, quanto em local de livre escolha pelo docente (1/3).

Essa foi a maneira encontrada pelo Estado para atender às disposições contidas na LDB - Lei nº 9.394/96, quando dispõe que, para valorização dos profissionais da educação, deveria ser assegurada, no estatuto e no plano de carreira do magistério público: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (art. 67-V).

Desse modo, as horas de trabalho pedagógico em atividades coletivas (HTPC) são uma excelente oportunidade de manter o corpo docente coeso, em busca da efetivação do dever do Estado quanto à garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (art. 4º-IX, da LDB).

É no momento da realização da HTPC que a equipe escolar se organiza, colegiadamente, para estudo das dificuldades/facilidades encontradas, propositura de ações/intervenções e tomada de decisões, que serão colocadas em prática por todos, com vistas à melhoria do processo ensino e aprendizagem, conforme estabelece o Comunicado

³² HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

CENP de 06, publicado no DOE de 7-2-2009, que trata de subsídios para a organização e o funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, traz em seus itens 2 e 4:

2 - As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do ensino fundamental e médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação;

[...]

4 - No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante:

considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;

- elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;

- dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);

- planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;

- prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;

- organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE.

Entretanto, Garcia (2003, p. 154-155) já constatava que:

O HTPC tem se constituído como parte do sistema educacional identificado pela hierarquização e reprodução das relações sociais instituídas (não são criados momentos de tensão que influenciem em mudanças), a HTPC tem se orientado por uma lógica predominantemente instrumental, distanciando-se da perspectiva da autonomia, auto-construção, auto apropriação do espaço formativo por parte do coletivo docente, o insucesso prático constante gera no profissional uma sensação de impotência que leva ao alheamento da realidade, danificando sua individualidade, o indivíduo reproduz um poder educacional instituído.

De acordo com essa pesquisadora, o modo como a HTPC é organizada e conduzida não contribui para a mudança na prática pedagógica do professor, tanto em seu caráter instrumental quanto político, isto é, para que passe a encarar os desafios cotidianos de um modo diferente. Também destaca que esses momentos de formação continuada não contribuem para o desenvolvimento da autonomia profissional, pelo contrário, fazem com que os professores sintam-se impotentes e incapazes de interferir de algum modo na realidade.

Outra pesquisadora, Cíntia Mendes (2008, p. 96), em sua dissertação de mestrado intitulada “HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?” registra:

Percebemos que o contexto permeado pela burocracia e pelo autoritarismo e/ou pela liberdade excessiva, sem diretrizes, em outros momentos, colabora para que o professor não vislumbre novas formas de se formar; ele se sente só, quer mudar, quer melhorar, mas não consegue sozinho.

A HTPC nesse contexto poderia ser um instrumento para fortalecer o coletivo da escola, mas isso não vem ocorrendo. O paradigma de formação vigente e as práticas de formação atual não têm conseguido lançar desafios, desestabilizar certezas.

Constato que a HTPC, ainda hoje, não tem conseguido cumprir com sua proposta expressa nas normas legais vigentes.

Mais uma contribuição para análise desse mecanismo, que tem em vista “integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação”, é a de Guerreiro (2009):

Pesquisa da Fundação Victor Civita sobre o perfil dos diretores escolares, divulgada em agosto de 2009, constata que os gestores dedicam seu tempo mais a tarefas administrativas e menos a questões pedagógicas. Exemplo disso é que 38% acompanham o que é discutido nos HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos) apenas uma vez por mês, enquanto menos da metade (42%) o fazem semanalmente, e somente 10% todos os dias. Em contrapartida, o estudo revela que, diariamente, 90% verificam a produção da merenda, 84% supervisionam os serviços de limpeza, 63% o fornecimento de lápis e papel e 45% tratam de questões burocráticas.

Mas se, por um lado, cuidar dessas tarefas administrativas toma um tempo considerável do diretor, que poderia ser utilizado para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e formação dos professores, por outro, a falta de infraestrutura e pessoal em muitas redes e escolas determina que, se o gestor não se encarregar dessas questões, ninguém mais o fará.

Como se vê, embora a HTPC seja colocada como um elo integrador da equipe escolar, a prática não se revela tão produtiva assim, nem sempre por culpa do gestor, todavia por fatores que exacerbam carências de infraestrutura e de pessoal nas escolas.

De outro lado, a menção da Diretora LB de que “delega funções”, embora possa se caracterizar como “gestão democrática do ensino público na educação básica” (*ex-vi* art. 14 da Lei 9.394/96), tem um detalhe que merece atenção: a distinção entre *descentralização* e *desconcentração*. A primeira, ocorre quando a Administração Direta desloca, distribui ou transfere a prestação do serviço para a Administração indireta ou para o particular; já a segunda, é o caso de distribuição do serviço dentro da mesma instância jurídica, no mesmo núcleo, por isso será uma transferência com hierarquia. Como a Educação Básica é dever constitucional e intransferível do Estado, portanto indelegável, e a desconcentração do poder hierárquico deve ter previsão legal, depreende-se que a diretora esteja mesmo dizendo

transferência de atribuições para outrem desempenhar o que, por regulamento, lhe diz respeito.

É muito provável que esta situação ocorra em conformidade com as mudanças ocorridas no Brasil, a partir da década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a implantação do estado gerencial, quando se observaram mudanças na organização e na gestão da escola, de acordo com a afirmação de Oliveira (2002, p. 140), de que as “pesquisas vêm demonstrado que está ocorrendo uma sobrecarga administrativa na rotina escolar, sem uma correspondência nas condições materiais da escola, o que tem resultado em um envolvimento quase absoluto do diretor nessas tarefas”.

Além disso, a autora verifica que:

As tarefas administrativas, como já mencionado, vêm absorvendo quase todo o tempo do diretor, esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o à função de gerente, de controlador da força de trabalho e administrador de recursos escassos, em síntese: um funcionário da organização escolar. Ao contrário do que é alardeado como sendo seu principal papel e sua função. (OLIVEIRA, 2002, p. 141)

Mas o que se exige do diretor é exatamente o oposto disso, que seja o profissional capaz de planejar, estrategicamente, as ações a serem desenvolvidas no interior da escola. O que é planejamento estratégico? Trata-se de um “[...] esforço disciplinado e consistente destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiem a organização escolar em seu modo de ser e de fazer, orientado para resultados com forte e abrangente visão de futuro” (LÜCK, 2000, p. 16).

Por outro lado, quando questiono as professoras coordenadoras se o envolvimento do pessoal escolar tem sido eficiente para atingir a finalidade da escola, que é a aprendizagem do aluno, recebi respostas até certo ponto semelhantes, mas de acordo com a proposta de Thompson (1998, p. 197) de “cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”, tento espicaçar mais as falas na tentativa de lançar luzes para ver o real significado das palavras.

A PC SSJ respondeu à pergunta, com os excertos que passo a transcrever:

PC SSJ: Do corpo docente, sim [...] Porém, os saberes dos professores são diferentes e o professor vai absorvendo as coisas a partir do conhecimento que ele já tem. [...] vou usar o HTPC como exemplo, e dar aquela formação para todo mundo, aquilo chega na sala de aula de maneira diferente [...] eu tenho clareza de que nem tudo que a gente faz para formação de professor chega até a sala de aula. [...] Tem aqueles professores que têm um pouco mais de dificuldade, que trazem práticas tradicionais ainda bastante

arraigadas, né, na sua didática. [...] têm um pouco de insegurança de trabalhar com essa nova proposta... e daí vai do olhar da gente, de ver quem a gente socorre... com quem a gente tem um pouquinho mais de cuidado, quem a gente pode deixar andar um pouquinho mais solto... Mas é assim, que nem a sala de aula, né?

Nem todas as crianças aprendem ao mesmo tempo. Eu penso que eu estou para os professores, assim como eles estão para os seus alunos.

O depoimento da PC SSJ revela a consciência de que a HTPC, que é desenvolvida coletivamente, nem sempre produz os efeitos esperados na sala de aula, em razão das diferenças individuais; porém, encobre o fato de que, ela própria, é responsável pelo planejamento e organização das HTPCs.

Por sua vez, a PC LB deu as seguintes respostas, conforme os excertos transcritos:

PC LB: Este ano eu senti por conta da gente ter ficado com a Idesp baixo, este ano os professores estão trabalhando mais com material, né? Mesmo porque, eu também estou cobrando mais, estou dando maiores orientações, estou junto com eles porque o ano passado devido à greve e a minha condição, eu tive problemas, tive que tirar licença saúde; então, atrapalhou um pouco, creio que isso também. Agora esse ano não e os RTPCs nós estamos estudando as atividades juntos. Então, eu tiro xerox e passo, né? Então, a gente tem estudado mais o material, porque o material do Ler e Escrever não tem como você chegar e jogar, você tem que estudar os encaminhamentos, ver as atividades, né? Você tem que saber qual o objetivo. Então não tem jeito, mais estudo.

O que as duas PCs deixaram transparecer em suas respostas e que pode ser captado, já que a entrevista foi assentida pelos entrevistados, o que proporciona, conforme Bourdieu (1999, p. 697) “uma comunicação *não violenta*”, pois têm assegurado

um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve se interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor.

Depreendo que a PC SSJ tem um acompanhamento mais próximo a seus professores, conhece-lhes a realidade, sabe quem pode ir com mais independência, quem precisa de acompanhamento mais próximo, tal como um aluno que depende seu professor, apresenta uma consciência de que, embora o estudo, a formação em serviço que constitui a HIPC, nem sempre reverte em ação na sala de aula, em favor dos alunos, não por desídia dos professores, mas porque as antigas práticas precisam de um descondicionamento, mais difícil

que o condicionamento primeiro. Enfim, acredita no envolvimento do corpo docente em favor dos alunos, apesar das dificuldades que foram apontadas.

Da PC LB, embora o registro dessa fala se apresente de forma positiva no seu conjunto, no momento em que foi colhida, tive a oportunidade de presenciar os sinais não verbais, como aponta Bourdieu (1999), de maneira que seu depoimento adquire o tom de um propósito solene, ou seja, no ano de aplicação do Saresp-2010, confessadamente, a escola teve diversos problemas: o material do *Ler e Escrever* foi trabalhado aquém do esperado, até por falta de acompanhamento da própria PC que entrou em licença para tratamento de sua saúde; houve movimento paredista; então, com a divulgação do Idesp, em meados de março-2011, instalou-se um mal estar coletivo. Com isso, propôs-se a: estudar o material *Ler e Escrever*, já que ela mesma precisa entendê-lo melhor para orientar seus professores. Percebo que essa PC ainda desconhece as potencialidades do corpo docente que, embora utilizem o *Ler e Escrever*, não tem segurança para propor-lhes um treino mais específico na resolução dos tipos de questões da avaliação em larga escala, com isso os alunos venham a apresentar resultado esperado na prova do Saresp em 2011.

Embora quatro pessoas seja um número reduzido para se analisar com profundidade as representações do trabalho em equipe, mas se pode inferir que, nem na escola de melhor desempenho, nem na escola de pior desempenho no Saresp a gestão de pessoas foi fator decisivo para com o resultado da avaliação.

TABELA 04B
Representações das entrevistadas quanto ao que costuma ler

		Categorias	Escolas				Total de Prof.	%	
			SSJ		LB				
			N	%	N	%			
Causas Extraescolares		Crônica	2	28,6	—	—	11	91,6	
		Auto-ajuda	1	14,2	—	—			
		Jornal	2	28,6	—	—			
		Revista	2	28,6	1	20			
		Romance	—	—	2	40			
		Bíblia	—	—	1	20			
		Total de professoras	7	—	4	—			
Causas Intraescolares		Artigos sobre educação	—	—	1	20	1	8,4	
			Total de professoras	—	—	1			—
		Total de vezes que responderam à questão apresentada	7	—	5	—	12		
		Total de professoras entrevistadas	5	—	4	—	9		

Este item foi perguntado somente às nove Professoras. O total de professoras não corresponde ao total de respostas pelo fato de algumas delas terem apresentado mais de uma afirmação.

Dividi estas representações em causas extraescolares e causas intraescolares, para identificar o apelo da própria leitura das professoras pesquisadas. Apenas uma declarou que sua leitura pessoal e sua prática profissional estão indissociadas. As demais declaram ler: crônica (talvez este gênero tenha aparecido, porque faz parte do programa da 4ª série), auto-ajuda, jornal, revista, romance e a Bíblia.

Somente duas professoras declararam ler romance – Profa. 4ª A LB: “Não com muita frequência, eu estaria mentindo se dissesse que leio toda semana [...]” – Profa. 4ª B LB: “Olha, uns dois, três livros por mês.” É interessante comparar essa constatação com a definição de “leitor” na pesquisa que resultou no livro “Retratos da Leitura no Brasil 3”, conforme aborda Leite (2012, p. 63-64):

O sujeito focado pela pesquisa é o leitor de livros – “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses”; excluem-se desta definição todos os demais suportes textuais, como jornais, revistas, folhetos, internet, etc. Esta observação é importante por duas razões: primeiro porque os resultados seriam, certamente, bastante diferentes caso o conceito de leitor envolvesse todos os tipos de textos encontrados em nosso ambiente social – os dados mostram que tais práticas correspondem à sétima categoria de respostas quando os sujeitos da amostra relatam o que fazem no seu tempo livre; aqui incluem-se as diversas práticas de leitura, não se referindo somente à leitura de livros. O segundo motivo da importância da questão apontada refere-se ao fato de que o Instituto Pró-Livro, coerentemente com seus objetivos, reitera que, embora não seja a única forma de leitura, o livro “continua a ocupar lugar central na sociedade moderna”. Através dele, outras leituras/linguagens são possibilitadas, além do desenvolvimento das habilidades de decodificar e interpretar, sem as quais os indivíduos dificilmente experimentarão um processo de inserção social plena.

Segundo a definição de leitor na pesquisa acima referida, entre as professoras pesquisadas, encontramos apenas uma que se enquadra no perfil de leitora. Por este aspecto seria fácil de concluir que, via de consequência, não formariam novos leitores. Entretanto, nessa mesma pesquisa, no tópico “Há pistas interessantes quanto aos influenciadores” (FAILLA, 2012, p. 42) que aponta:

A melhor atuação do professor como mediador da leitura em sala de aula pode estar sendo revelada pela posição que o professor conseguiu na terceira edição da pesquisa como influenciador, subindo 12% em relação à anterior (de 33% para 45%) e superando a mãe, a mais citada pelos que gostam de ler em 2007 (de 49% para 43%) [...]

[...]

Base: Leitor que gosta de ler 2007/ 2011 (77,2 milhões)

Dentre as professoras pesquisadas, uma revelou-se ser leitora assídua da Bíblia – Profa. 4ª D LB: “Assim, tempo pra leitura tá difícil. Eu gostava muito de ler romance, hoje eu leio mais a Bíblia, que é meu livro de cabeceira.”

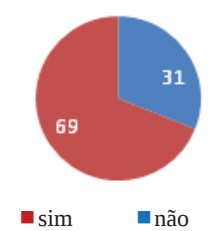
Também de acordo com Failla (2012, p. 40), no tópico “Último livro que leu ou está lendo – comparação 2007 e 2011” apresenta um quadro com ranking dos mais citados:

	2011	2007
Bíblia	1º	1º
Ágape	2º	-
A cabana	3º	-
Crepúsculo	4º	-
Violetas na janela	5º	7º
O caçador de pipas	6º	11º
O pequeno príncipe	7º	-
Amanhecer	8º	-
Dom Casmurro	9º	12º
Harry Potter	10º	4º
Chapeuzinho vermelho	11º	6º
O segredo	12º	3º
O alquimista	13º	-
Eclipse	14º	-
A escrava Isaura	15º	-
Pais brilhantes, professores fascinantes	16º	-
Lua nova	17º	-
A bela e a fera	18º	-
A menina que Roubava Livros	19º	-
Iracema	20º	18º
Marley e eu	21º	-
Memórias póstumas de Brás Cubas	22º	-

Base: Leitor 2007 (95,6 milhões)/2011 (88,2 milhões)

51% não estão lendo nenhum ou não se lembram do último livro que leram

E este livro está aqui?



Onde ele está?
 59% Devolveu para a Biblioteca
 22% Emprestou
 7% Em outro lugar
 2% Perdeu
 2% Deu de presente
 8% Não sabe

Base: O livro não está aqui (727)

Estes dados apresentados por Failla (id.,ib.) revelam serem os livros indicados como o último lido com forte influência da mídia.

A Bíblia era o livro mais citado entre os leitores de 2007 e nessa posição continuou na pesquisa realizada em 2011, o que é confirmado por uma das professoras entrevistadas.

TABELA 05
Representações das entrevistadas quanto à frequência com que lê

		Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
			SSJ		LB			
			N	%	N	%		
Causas Extraescolares		Diariamente (jornal ou outro texto)	1	20	1	25		22,2
		Dois ou três livros por mês	1	20	1	25		22,2
		Não lê com frequência	2	40	1	25		33,4
		Somente a Bíblia	1	20	1	25		22,2
		Total de professoras	5	—	4	—	9	100
		Total de professoras que responderam à questão apresentada	5	—	4	—	9	
		Total de professoras entrevistadas	5	—	4	—	9	

Este item foi perguntado somente às nove Professoras.

As constatações desta representação foram abordadas na Tabela 04B, reforçando a ideia de que, mesmo não sendo assíduas leitoras, com as leituras desenvolvidas em sala de aula, as professoras continuam influenciando seus alunos para serem leitores.

TABELA 06
Representações das entrevistadas sobre o que entende por texto

Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
	SSJ		LB			
	N	%	N	%		
Palavra ou conjunto de palavras	1	16,6	—	—		9,1
Uma forma de comunicação com sentido	2	33,3	4	80		54,5
Aquilo que lemos	1	16,6	—	—		9,1
Informação(ões)	2	33,3	—	—		18,2
Tecido	—	—	1	20		9,1
						100
Total de professoras que deram resposta compatível com a questão apresentada	6	—	5	—	11	
Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

Com exceção de duas entrevistadas: uma revelou seu desconhecimento e outra deu resposta evasiva, desviando-se da pergunta, as representações sobre o entendimento do que seja um texto aproximam-se daquele exposto no capítulo 1, que retomo aqui:

Texto é uma palavra que tem sua origem no latim *textum* e significa “tecido, entrelaçamento”. Os fios enredados são as vozes, os enunciados produzidos pelo ato de enunciação que constroem um sentido; portanto, tem-se uma rede carregada de significados, que produzirão sentido com o ato da leitura, com a participação ativa do leitor.

Todavia, não basta a simples menção do que seja texto, pois é sobre esse objeto que a escola vai trabalhar a leitura; assim, abordo as representações das duas PCs com a mesma intenção com que Geraldi (2011, p. 92) faz a seguinte pergunta: “Como coadunar essa concepção de leitura com atividades de sala de aula, sem cair no processo de simulação de leitura?” Então, o autor apresenta sua resposta:

Não me parece que a resposta seja simples. Se fosse assim, não haveria razão para tantos encontros de professores, tantos textos que tematizam a própria leitura. Qualquer que seja a resposta, no entanto, estará lastreada numa concepção de linguagem, já que toda a metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados na sala de aula [...]. No nosso caso, como compreendemos e interpretamos o fenômeno *linguagem* embasará a resposta ao problema.

[...]

Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. (GERALDI, 2011, p. 92)

A partir dessa premissa, investigo as respostas das duas PC em tela, já que deram os seguintes depoimentos, quanto ao entendimento do que seja um texto:

PC SSJ: Texto é tudo aquilo que a gente é capaz de decodificar e atribuir um sentido para ele. Eu acredito que a pessoa só lê um texto, se ela compreender. [...] o trabalho envolvendo o texto, acho que estamos num momento de ruptura e bastante difícil [...] os textos que circulam socialmente [...] hoje a gente já tem essa prática de trazer jornal, de trazer revistas, de trazer outros materiais de leitura para dentro da escola que não esteja centrado só no livro didático.

Porém, quando esse material chega aqui dentro, a gente escolariza esse material, a gente acaba usando ele como usa o livro didático. Eu acho que nós estamos num momento de ruptura, né? De tentar fazer aqui na escola essa prática de leitura que circula socialmente. [...] por mais que o Saresp seja um recorte do currículo, ele acaba ajudando a trazer essas práticas sociais para dentro da escola, por exemplo, quando ele definiu que o gênero da 4ª série (o 5º ano) seria uma carta de leitor. A carta de leitor é um texto que não estava com tanta clareza na escola, [...] você começa a discutir os propósitos desse gênero na esfera social, aqui dentro da escola e que ele só faz sentido se for publicado em algum lugar, senão ele não tem razão de ser. [...] os professores, mesmo não querendo trabalhar dentro dessa proposta de trazer os textos que circulam socialmente [...], por uma necessidade de avaliação externa, eles acabam se preocupando com esse gênero e querem se apropriar desse gênero para trabalhar com seus alunos e querem que seus alunos se saiam bem na prova. [...] Eu penso que o Saresp foi ainda muito importante em nos ajudar a trabalhar com a leitura de uma outra forma na escola pública.

PC LB: Um texto..., a gente pode dizer que uma palavra já é texto, desde que ela tenha sentido para a outro que a está lendo, né? Mas assim, o texto nós temos que saber quais são os gêneros para que a criança possa escrever, e ela vai conseguir através de muita leitura e o professor ter situações com que ela venha gostar de ler para que, consequentemente, ela possa escrever. Então, ele tem que ter conhecimento com a leitura e a escrita, o porquê, qual a função social, por que eu estou escrevendo, pra quem, aonde que vai tá, né? Então, o texto tem que englobar todos os gêneros e a criança, ela vai conhecer os diferentes gêneros, desde que o professor apresente pra ela, que ele seja o modelo pra ela, que ele vai ler na hora de leitura, ele vai ler um bom jornal, ele vai ler contos, fábulas, essa infinidade, né, de gêneros que tem. O professor tem que ser o modelizador, ele não vai conseguir formar um leitor se ele também não tem o entendimento.

Em que pese o entendimento sobre texto das duas PC não serem muito distintos, apenas distinguem-se quanto ao efeito do texto no leitor: para uma, o texto é um objeto a ser compreendido ao qual se possa atribuir sentido, para a outra, o texto é um objeto com sentido que estabelece uma relação comunicativa; entretanto, quanto ao que fazer do texto na sala de aula para a formação de leitores, ganha conotações bem distintas. Estas posições distintas decorrem da concepção da função social de cada texto, como pontua Barbosa (2001, p. 55):

No ato de ler estão implícitas questões como a leitura que cogita alcançar uma compreensão, a leitura que reconhece a historicidade de cada obra a ser lida. O sentido constituído em práticas de leitura é impregnado de historicidade. Pode-se dizer que é historicamente datado.

É justamente o reconhecimento da historicidade dos gêneros, suas práticas sociais, o modo como são tratados na escola, que distingue os posicionamentos das duas PCs. Enquanto uma reporta-se ao tratamento do texto, conforme seu uso social, a outra, simplesmente enfoque o conhecimento dos diversos gêneros, e mais, a primeira entende que o texto tirado de sua prática social e levado para o interior da escola, sofre uma “escolarização” que, de certa forma, o descaracteriza, ao passo que a segunda acredita que o professor deve oferecer “modelos”, sem abordar a questão de sua historicidade.

Na tabela a seguir, ponho o foco na leitura para analisar as representações dos sujeitos de pesquisa sobre as condições necessárias para sua aprendizagem.

TABELA 07
Representações das entrevistadas sobre o que é necessário para o aprendizado da leitura

		Categorias	Escolas				Total de Resp	%
			SSJ		LB			
			N	%	N	%		
Causas Extraescolares		Incentivo da família	1	11,1	4	36,3		
	Total de respostas	1	—	4	—	5		
Causas Intraescolares		Incentivo da escola	1	11,1	2	18,2		
		Leituras diárias para os alunos	3	33,3	2	18,2		
		Apresentar os diversos gêneros literários	2	22,2	1	9,1		
		Permitir que os alunos escolham os livros	1	11,1	1	9,1		
		Incentivo dos colegas com suas resenhas	1	11,1	—	—		
		Os alunos não leem, ainda estão sendo alfabetizados	—	—	1	9,1		
		Total de respostas	8	—	7	—	15	75
		Total de vezes que responderam à questão apresentada	9	—	11	—	20	
		Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

O total de professoras não corresponde ao total de respostas pelo fato de algumas delas terem apresentado mais de uma afirmação.

Do total de 20 respostas sobre esse tema (as entrevistadas apresentaram mais de uma afirmação), 25% delas creditam o sucesso do aprendizado da leitura à causa extraescolar, ou seja, ao incentivo da família, enquanto 75% trazem essa responsabilidade a causas intraescolares (incentivo, leituras diárias em diversos gêneros, possibilidade de o aluno escolher os livros), embora uma delas tenha afirmado que seus alunos ainda não leem, pois ainda estão sendo alfabetizados.

Na escola de melhor desempenho, em 9 respostas, somente uma (11,1%) atribui à família a função de incentivar o aluno para a leitura; na escola de pior desempenho, em 11 respostas, quatro (36,3%) atribuem à família essa função.

Reproduzo trechos da fala das professoras para melhor situar essa representação:

PC SSJ: Eu penso [...] que o caminho é você trazer esses textos que circulam fora da escola para dentro dela. Eu não consigo enxergar um outro caminho.

PC LB: O necessário? Necessário que elas venham à escola, em primeiro lugar, que elas tenham um bom professor em sala de aula, com um bom planejamento, uma boa biblioteca, [...] duas vezes por semana, duas crianças levam uma “Sacola da Alegria”, com vários livros que atendem não só eles, mas também os pais; então, tem que ter um grande envolvimento da escola como um todo, isso vai motivá-los a ter gosto pela leitura, porque a leitura ela só vai se tornar um hábito, se ele tiver contato com os livros e começar a ler, ninguém nasce gostando de ler, vai criar o hábito com o decorrer do tempo.

Profª. 4ª B SSJ: Olha, eu acho que a leitura que a gente faz com eles ali, que é compartilhada, já é um início, porque você percebe que eles gostam de estar ouvindo você. Já é um incentivo para a leitura. Eu tenho..., sempre trago jornal de casa, trago revistas, as que a escola recebe, até compro algumas e deixo lá. Eles têm uma caixa do acervo e tem outra caixa que são aqueles livros que eu trouxe. Eles têm a liberdade de estarem folheando e verem o que querem. Eu faço uma roda de leitura, por exemplo, de resenhas. Então, eles leram algum livro e gostaram e ali eles passam para os colegas aquele livro fazendo uma pequena resenha para incentivar o outro a querer ler. Acho que tudo isso aí vai incentivando.

Profª. 4ª A LB: Acho que muito treino, em casa ter uma condição, porque a maioria das crianças não tem isso. Vem muito de casa, os pais incentivando, daí que se aprende o gosto pela leitura e nós aqui, professores, lendo diariamente. Expor vários tipos de textos e histórias, então as crianças pegam gosto.

Pelos depoimentos acima transcritos, as representações do que seja necessário para o aprendizado da leitura situam-se, basicamente, entre:

PC SSJ: “trazer esses textos que circulam fora da escola para dentro dela”;

PC LB: “isso vai motivá-los a ter gosto pela leitura”;

Profa. 4ª B SSJ: “têm a liberdade de estarem folheando e verem o que querem”;

Profa. 4ª A LB: “Vem muito de casa, os pais incentivando”.

Entretanto, todas desconsideram dois elementos fundamentais e indissociáveis para a constituição do sujeito leitor, isto é, não basta que um esteja presente, se o outro elemento estiver ausente: a sua individualidade, que compreende a história de vida e a trajetória escolar; e a formação cultural, que depende das oportunidades que não estão totalmente indenidas das desigualdades sociais. Nesse sentido, é altamente esclarecedora a seguinte constatação:

Daí as práticas vigentes na escolarização tenderem a considerar sempre, a existência de um “aluno padrão”, bem como da “leitura padrão”. A leitura é prescrita e os alunos devem absorver determinados conhecimentos. Estabelece-se o pressuposto de que a apropriação desse conhecimento será uniforme. Não se leva em conta que o enunciado de um texto não se encerra nele mesmo. Inscrito no texto existe um leitor potencial, aquele visualizado pelo autor. Assim quando um leitor real, carregado de sua historicidade, se depara, se confronta mesmo com um leitor virtual, se estabelece uma relação social ainda que mediada pelo texto. A leitura é, portanto, o resultado do vivido e do narrado. O entendimento do enunciado do texto não é posterior, mas se dá no próprio ato de ler quando interagem a historicidade do texto e a historicidade da própria ação da leitura. Envolve subjetividade e formação cultural. (BARBOSA, 1998, p.33)

Permito-me uma digressão para discutir estas questões e reporto-me à educação na França do antigo regime, no período de Luís XIV, que entregou seu filho, o *Delfim*, em 1670, para ser educado pelo bispo Bossuet (1627-1704), que esteve tão integrado ao absolutismo do “Rei Sol” que chega a afirmar a divinação do poder temporal, pois expressa a vontade de Deus e, assim, qualquer rebelião contra ele é criminosa. Bossuet, segundo Larroyo (1974, p. 431), assumiu uma tarefa digna de ser ressaltada:

Educar um Rei da França, nessa época, era um mister do qual dependia todo o mundo esclarecido.

Bossuet assumiu, com grande empenho, sua responsabilidade; preparava minuciosamente seus ensinamentos; escrevia suas lições, que, com o tempo chegaram a ser livros célebres: *Discursos sobre a História Universal, Conhecimentos de Deus e de si mesmo, Lógica, História da França* etc.

O plano de ensino do ilustre preceptor era humanístico; atribuía uma importância, até então desusada, à História e à Geografia, particularmente nacionais.

Todavia, estas informações têm a finalidade de introduzir esta célebre figura de Bossuet no contexto da educação universal, que adotava as características da época:

- educação preceptoral, isto é, um mestre para um aluno;
- formação humanística, com acento nos estudos clássicos, literários e filosóficos.

Bossuet contrapôs-se a outro educador da época, igualmente notável e clérigo católico – Fénelon (1651-175), o qual propunha em seu *Tratado da educação dos filhos*: “[...] haver demonstrado a importância da educação das jovens (cap. I) e os inconvenientes da educação comum que causa tédio e alimenta a frivolidade (cap. II), Fénelon fornece alguns conselhos de ordem geral.” (ROSA, 1975, p. 181)

Nesse contexto, enquanto Fénelon propunha a instrução de todos jovens (meninos e meninas) “através de processos indiretos, sem severidade excessiva” (ROSA, 1975, p. 182), Bossuet contestava: “não haveria mestres em número suficiente para essa tarefa” (LARROYO, 1974, p. 432).

A lógica pela qual se guiava Bossuet era a educação preceptoral – de um para um, cuja alteração de paradigma começou a tomar corpo, na França, com o também clérigo católico empenhado na educação das crianças do povo:

Pedro Fourier (1565-1640) empreendeu esta tarefa com grande zelo; concebeu o projeto de fundar *escolas gratuitas*, com separação de sexos, e aconselhou seus mestres a empregarem o que mais tarde se chamaria o *método simultâneo de ensino*. (LARROYO, 1974, p. 449).

Somente a partir de 1679, com João Batista de la Salle, fundador da ordem dos Irmãos Lassalistas, “se multiplicaram estas escolas gratuitas, devido ao crescente número dos mestres irmãos” (LARROYO, 1974, p. 450), os quais adotaram o *método simultâneo de ensino*.

Foi no século XVIII, que esse método ganhou corpo, com o abade austríaco Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788):

Felbiger foi chamado a Viena [em 1774] pela rainha Maria Teresa, e sob sua influência a educação na Áustria tomou novo rumo. Foi precisamente aqui onde Felbiger ensaiou com a melhor sorte interessantes ideias educativas. Agrupou os alunos *por classes*. (“Crianças que em geral possuem aptidões e conhecimentos semelhantes devem ser instruídas numa classe.”) Além disso, pôs em prática, de maneira definitiva e consequente, o processo de ensino *simultâneo* ou coletivo e coral. (“As crianças devem ouvir ao mesmo tempo toda classe de explicações, em vez de ministrá-las a cada uma delas sucessivamente. Quando estas por sua parte devam ler, dizer ou repetir algo, poderão fazê-lo com o mesmo tom e no mesmo momento.”) (LARROYO, s/d, p. 555)

O método simultâneo de ensino adquire foro de cientificidade com “o positivismo que se desenvolve no século XIX, com Augusto Comte, cujas ideias exprimem a confiança do homem no conhecimento científico, considerado o único capaz de descobrir as leis do universo” (ARANHA, 1998, p. 166).

Essa tendência vai possibilitar um novo tipo de escola, a *escola nova*, na tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, centrada no professor e voltada para a memorização dos conteúdos. Com isso, a pedagogia ativista muda o enfoque e o centro passa a ser o aluno. Então, surgem diversas correntes pedagógicas com variações do método, como por exemplo: - Ensino pela ação de John Dewey, nos EUA; - Educação funcional de Claparède, na Suíça; - Centros de interesse de Ovide Decroly, na Bélgica; - Auto-educação de Maria Montessori, na Itália; - Escola do trabalho de Georg Kerschensteiner, na Alemanha.

Com esta digressão, quero demonstrar que o ensino sofreu profundas transformações na sua concepção, ou seja, saiu de uma educação preceptorial, em que um mestre extremamente culto ensinava seu pupilo; passou para uma educação coletiva, quando um mestre ensinava, simultaneamente, diversos alunos numa classe; e transformou-se centrando no aluno, cujos métodos vinculados à ciência pedagógica vão garantir o sucesso da aprendizagem.

Assim, o aprendizado da leitura, que “envolve subjetividade e formação cultural”, precisa ser adequadamente planejado pela escola, com base na ciência pedagógica, por meio da didática, para garantir que aconteça como um objetivo proposto. E a Avaliação Formativa Alternativa – AFA, proposta por Fernandes (2009), no capítulo 2, é um bom parâmetro.

Todavia, a escola continua a exercer papel preponderante nesse aspecto, conforme se constatou na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 3”:

Os dados relacionados com o fator “motivação para ler um livro” também possibilitam compreender melhor a importância da escolaridade nas práticas dos leitores. [...] A terceira categoria, no entanto, relaciona-se à “exigência escolar”, citada por 51% dos sujeitos com escolaridade até a 4ª série, 43% pelos sujeitos da 5ª à 8ª série, 43% do ensino médio e 26% do ensino superior. Portanto, novamente aparece a escola como um dos principais fatores determinantes das práticas de leitura da amostra estudada. (LEITE, 2012, p. 66-67)

Na verdade, quando a escola promove, em seu interior, práticas de leitura, ainda que definidas como “exigência escolar”, acaba induzindo a ampliação dessas práticas.

TABELA 08
Representações das entrevistadas sobre o planejamento das atividades de leitura

Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
	SSJ		LB			
	N	%	N	%		
Leituras diárias	6	75,0	3	75,0		75,0
Semanalmente, os alunos retiram livros	1	12,5	—	—		8,3
Toma a leitura dos alunos	—	—	1	25,0		8,3
Não planeja	1	12,5	—	—		8,3
						99,9
Total de professoras que deram resposta compatível à questão apresentada	8	—	4	—	12	
Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

O total de professoras não corresponde ao total de respostas pelo fato de uma delas ter apresentado mais de uma afirmação.

Para constatar a sistematização do trabalho pedagógico que é desenvolvido nas duas escolas, indaguei sobre o planejamento das atividades de leitura, posto que o objetivo do Ensino Fundamental é formar o cidadão, que se dá, dentre outros fatores, mediante: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (*ex-vi* art. 32-1, da LDB).

Considerando que o “pleno domínio da leitura” é uma das finalidades do Ensino Fundamental, não se desconsideram as dificuldades que o processo ensino e aprendizagem encontra para desenvolver essa habilidade. Nesse sentido, Zilberman (2001) discute o fato de a “ciência da leitura”, sob o enfoque sociológico, na investigação sobre o papel do leitor, deixa de fora “o processo de apropriação do texto” e o sujeito permanece numa posição passiva ao “mundo dos livros e da escrita”, modelado pela sociedade da época. Com isso, aduz que:

Um dos objetivos dos estudos de Roger Chartier é superar esses obstáculos. Ele parte da tese principal das indagações sociológicas: “a leitura não é uma invariante histórica - mesmo nas modalidades mais físicas”; as transformações por que passa, por sua vez, dependem não apenas de fatores econômicos e materiais, mas também “das formas de sociabilidade, das representações do saber e do lazer, das concepções de individualidade”. As concepções postas em circulação por grupos sociais interferem na maneira como se processa a leitura; e essa, que corresponde à apropriação de um discurso”, leva o leitor, da sua parte, a “uma nova forma de compreensão de si e do mundo” (ZILBERMAN, 2001, p. 83).

Dada essa importância da leitura em cada tempo, em cada espaço social, ao questionamento das duas diretoras sobre a forma como são planejadas as atividades de leitura na escola e, por consequência, vão representar as práticas existentes, obtive as seguintes respostas das diretoras:

Diretora SSJ: Todos os dias, já no começo da aula, as professoras leem um texto. Tem a Sala de Leitura aqui do lado, os alunos toda semana retiram livro, levam para casa e trazem de volta. Tem um cronograma das classes, os dias certos para cada classe e o horário.

Diretora LB: Existe uma rotina que o professor segue, que é feita em conjunto com a Professora Coordenadora. Essa rotina é estudada, é planejada e aí, dentro desse norte, esses professores fazem sua rotina de leitura semanal.

As respostas revelam duas estratégias de acompanhamento do trabalho desenvolvido na escola de modos diferentes. Na SSJ, a diretora se mostra mais inteirada da rotina de das turmas, no que tange à formação para a leitura, já que identifica a rotina utilizada no cotidiano escolar: leitura no começo da aula, seção circulante da Sala de Leitura, cronograma para ida das turmas à Sala de Leitura. Na LB, a diretora atribui as funções pedagógicas à PC, a profissional que, de um modo geral, é quem organiza a rotina pedagógica da escola.

Aparece, pois, a carência de gestão. Talvez, até, pela “sobrecarga administrativa na rotina escolar”, conforme aponta Oliveira (2002, p. 140). É importante que as escolas desenvolvam ações de fortalecimento da gestão escolar, para que todos se sintam responsáveis pelos resultados da aprendizagem dos alunos, pois são estes o alvo da atuação didático-pedagógica que vai resultar em um cidadão plenamente formado ou não. É a instância escolar o lócus privilegiado dessa formação, de sorte que a equipe precisa estar coesa, cada segmento cumprindo seu papel: o diretor, como o maestro que rege o conjunto; o professor coordenador, como orientador dos docentes, gerenciador das atividades didáticas e vigilante dos resultados do ensino; o corpo docente, zeloso com a aprendizagem dos alunos e comprometido com a recuperação daqueles que apresentem menor rendimento. Por isso, se a autoridade maior da escola, o regente da equipe, aproxima-se mais das questões pedagógicas, tanto mais a possibilidade do conjunto seguir a direção planejada coletivamente e buscada individualmente, no cotidiano de efetivo trabalho escolar.

Uma proposta de planejamento da leitura para a formação da pessoa do leitor foi feita no capítulo 1, item 2.2. Componentes cognitivos do leitor: seu conhecimento e experiência. Item este que se desdobra em: 2.2.1. Os conhecimentos; 2.2.2. O processo de leitura; 2.2.3. As estratégias de leitura.

TABELA 09
Representações das entrevistadas sobre o que pensa do guia *Ler e Escrever*

Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
	SSJ		LB			
	N	%	N	%		
Gosta do guia	3	42,8	3	50,0		46,0
Precisa adaptar	2	28,6	1	16,6		23,0
Deixa a desejar	1	14,3	1	16,6		15,6
É complexo	1	14,3	—	—		7,7
Os alunos ainda estão sendo alfabetizados	—	—	1	16,6		7,7
						100
Total de professoras que responderam à questão apresentada	7	—	6	—	13	
Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

O guia *Ler e Escrever*, conforme pontuei no capítulo 1, traz mensagem do então Secretário de Estado da Educação, no sentido de que “vem, ao longo de sua implantação, retomando a mais básica das funções da escola: propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Leitura e escrita no seu sentido mais amplo e efetivo.” (SÃO PAULO, 2010, p. 3)

Na Tabela 09 é possível visualizar que 69% das entrevistadas firmam sua opinião entre “gosta do guia” e “precisa adaptar”; 31% delas opinam que “deixa a desejar”, “é complexo” e “os alunos ainda estão sendo alfabetizados”.

Sem dúvida, o próprio nome “guia” indica que é um norteador da ação pedagógica do professor, precisando ser adaptado às situações localizadas de cada escola.

A boa aceitação do referido guia pode ser notada nos depoimentos:

Diretora SSJ: Eu estou de acordo, os professores seguem e eu acho que está dando resultado. Em geral os professores gostam, mas sempre tem alguém que não gosta ou então não fica só no *Ler e Escrever*.

Diretora LB: Eu acho que é muito positivo, foi também um norte muito importante e os professores, eu sinto, tiveram uma boa recepção. Lógico que a gente não consegue cem por cento, porque sempre tem uma ou outra resistência; mas, na grande maioria, eu acho que foi muito bem recebido pelo corpo docente. Eles estão colocando em prática, estão utilizando o *Ler e Escrever* durante as reuniões de HTPC, a Professora Coordenadora está sempre revendo as práticas, aquilo que o livro propõe realmente com a metodologia; então, eu acho que foi muito bem vindo.

PC SSJ: Então, eu gosto muito, eu acho que é um material de excelente qualidade e tenho algumas reservas. [...] se a gente reduzir o trabalho didático somente ao material, tem algumas expectativas de aprendizagem que a gente não atende, que a gente não alcança. Então eu vejo ele dessa forma, que ele é um recorte do currículo, um recorte bastante extenso, que dá conta de desenvolver muitas habilidades nas crianças. [...] Então, na verdade, o que os professores fazem é, trabalhar uma parte desse mínimo e trabalhar outras coisas.

PC LB: Olha, é um material muito bom, muito bom, que vem pronto, só há necessidade do professor estudar para dar os encaminhamentos corretos, [...] Você só não pode jogar, a única coisa é assim, ele não dá conta. Você, de todo currículo da série, você precisa buscar subsídios em outros livros, mas eu creio que ele é excelente, porque ele atende uma diversidade de gêneros muito grande, principalmente quando chega na 4ª série.

Profa. 4ª A SSJ: [...] Eles foram feitos para a cidade de São Paulo, então foram feitos para os alunos que moram lá, então a gente tem que adaptar a necessidade com os alunos daqui do interior então tirando essa parte da adaptação [...], são atividades boas não posso tomar isso como norte assim: “Só vou trabalhar isso”, mas complemento meu trabalho.

Profa. 4ª B LB: É um material muito rico, eu acho que faz com que a criança pense muito. A criança tem que pensar pra fazer, porque você não pode dar tudo pronto, senão a criança não vai pensar, eu acho o *Ler e Escrever* um material riquíssimo.

No entanto, para a professora que trabalha com uma turma de alunos ainda não alfabetizados, faz restrições:

Profa. 4ª D LB: Eu conheço assim, mais o do 5º ano [4ª série]. Eu acho que o programa é muito bom, mas pros alunos alfabéticos, que consigam ler e entender, interpretar, porque pra minha sala já não. Daí fica uma coisa complicada, até o livro do PIC³³ pra eles é difícil, porque tem umas atividades ali, que quem não consegue ler, não consegue fazer. Aí fica difícil! Agora, se ele for acompanhando desde o primeiro, aí sim, fica bom.

Há motivos para receber o *Ler e Escrever* com reservas; pois, na sua concepção e implantação na SEE/SP, houve uma nítida intenção de: rebaixar o ensino dos alunos provenientes das classes populares, a fim de pudessem responder às questões da avaliação de larga escala de modo satisfatório, bem como exercer um controle acirrado sobre a atividade docente em sala de aula, já que os índices de qualidade do ensino no estado de São Paulo eram [e continuam a ser] alardeados, conforme citei no capítulo 2: “continua abaixo dos padrões desejáveis pela avaliação do Saresp” (ESTADÃO, 24-03-2011) ou, com pequena melhora, “mas ritmo continua lento” (ESTADÃO, 07-03-2012).

Este entendimento é corroborado por Sartório (2010, p. 57):

O Programa Ler e Escrever sugere que a sua elaboração foi norteadada pela concepção de que as crianças provenientes das classes populares não possuem um universo cultural letrado no âmbito familiar, motivo pelo qual se torna necessário oferecer-lhes uma seleção de conteúdos que resvala o senso comum e atividades com graus de complexidade que eram resolvidos

³³ PIC: Projeto Intensivo no Ciclo I = parte integrante do Programa Ler e Escrever para recuperação de alunos com grandes defasagens de aprendizagem.

por crianças de seis anos na pré-escola até meados da década de 1980, antes da inserção oficial do construtivismo nas redes públicas de ensino.

Essa autora continua sua crítica contundente ao referido programa, posto que

O resultado mais pernicioso na implantação de programas como o Ler e Escrever está no rebaixamento dos níveis de problematização³⁴ propostos às crianças, pela ausência de desafios no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos disponibilizados no ensino fundamental não ultrapassam a esfera do cotidiano e as histórias presentes nos manuais escolares se limitam ao senso comum. (SARTÓRIO, 2010, p. 58)

Assim, a implantação do mencionado programa teve, além da intenção de melhorar os índices do Saresp com o rebaixamento dos conteúdos ensinados, uma proposta de atendimento ao modo de produção e ao mercado vigentes:

É essa dimensão da formação humana que é solapada na atual proposição do currículo no ensino básico, pois lança os indivíduos a um grau de superficialidade que intensifica a fragmentação social e reduz significativamente a compreensão da história. O desenvolvimento da capacidade de abstração que poderia ser iniciado na infância é prorrogado para as séries finais da educação básica, o que promove um retardamento do desenvolvimento da capacidade intelectual dos indivíduos.

[...]

Os objetivos que conduzem a educação na atualidade têm como alvo não propriamente a formação da individualidade, mas a adaptação ao modo de produção vigente. O combate à difusão do conhecimento promove a continuidade do movimento pragmatista iniciado em fins do século XIX, direcionado ao processo de desestruturação do currículo e o seu ajustamento à orgânica produtiva. Isto é, a partir das bases filosóficas do pragmatismo a educação vem sendo direcionada ao desenvolvimento de aptidões e habilidades, promovendo satisfatoriamente a adaptação dos indivíduos ao modelo de produção vigente, mas incapaz de investir no desenvolvimento das potencialidades humanas, na expansão da interioridade, ou seja, através da apropriação da arte, da literatura ou da teoria. (SARTÓRIO, 2010, p. 71-72)

No que diz respeito ao controle da atividade docente, a pesquisadora Constâncio (2012, p. 17), que também é docente da rede pública e utiliza o *Ler e Escrever*, afirma que

[...] é possível evidenciar que os Programas criados pelo Plano para a Educação Paulista são expressões da racionalidade tecnológica, à medida que perpetuam o modo industrial/capitalista de produção na educação e englobam, no processo de racionalização, mecanismos de controle. A padronização do produto (desempenho padronizado do aluno em avaliações

³⁴ Problematização: a autora remete à seguinte nota no texto original = Referência dada por João Luiz Gasparin (2002) no livro *Uma didática à Pedagogia Histórico-Crítica* sobre os procedimentos metodológicos favoráveis ao processo de desenvolvimento dos diferentes níveis de raciocínio, à transição de uma compreensão superficial e ingênua sobre a realidade para o pensamento abstrato e científico.

externas) pela padronização do trabalho docente por meio do currículo unificado, a criação de material didático em forma de receituário e bonificação via cumprimento de metas são mecanismos de controle que impõem a homogeneização, impossibilitando a reflexão do professor sobre seu próprio trabalho, forçando-o assim a se submeter ao aparato tecnológico que impõe a referida padronização.

A pesquisadora Constâncio relata como ela própria sentiu na pele o controle:

A intensa ingerência da Secretaria de Estado da Educação acerca da utilização do material didático do Programa Ler e Escrever e São Paulo faz Escola para preparação das aulas pode ser justificada a partir da compreensão de que o governo, em nome de promover a qualidade do ensino, faz com que o professor não pense com a necessária profundidade para preparar as aulas, impondo-o a apenas executar o que foi elaborado pelo próprio governo, definido como ideal. (CONSTANCIO, 2012, p. 18)

Mas, por que as entrevistadas desta pesquisa relatam, de modo geral, que gostam do *Ler e Escrever*, com alguma necessidade de adaptação? Entendo que, no caso, devam ocorrer os processos de alienação e ideologia, conforme define Severino (1994, p. 117):

O processo de **alienação** da consciência em relação à realidade objetiva dá-se quando o indivíduo elabora conteúdos explicativos e valorativos que julga verdadeiros e válidos e com os quais pretenderia explicar e legitimar os vários aspectos e situações da realidade.

Alienação: perda da própria identidade, diluição no outro estranho a si.

Mas estando alienada, a consciência não se dá conta de que tais conteúdos (ideias, representações, conceitos, valores) são ideológicos, ou seja, têm obviamente um sentido que, no entanto, está descolado da objetividade do real, e referem-se a um outro aspecto da realidade, que, por sua vez, fica oculto e camuflado.

Ideologia: conceitos e valores particulares de um grupo social passados a todos como se fossem universais.

É por esse motivo que não percebem a fragilidade do material de que dispõem, conforme assevera Sartório (2010, p. 58):

A simplicidade com que se conduz o raciocínio nas atividades apresentadas às crianças entre nove e dez anos **tolhe** os desafios estimuladores de um pensamento mais complexo e inibe o desejo de aprofundar o assunto, rapidamente exposto. Com conteúdos simples relativos à língua portuguesa e à matemática dispostos simultaneamente e exercícios orientados à resposta, o *Programa* apresenta características que equivalem à estrutura de cartilha (para estudantes e professores), com nível de complexidade inferior ao de livros didáticos, cuja utilização foi intensamente criticada a partir das reformas no ensino nos anos de 1990, pautadas pela concepção construtivista.

TABELA 10
Representações das entrevistadas sobre outros materiais de consulta

Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
	SSJ		LB			
	N	%	N	%		
Livros didáticos	6	85,8	2	33,3		61,5
Ler e Escrever / PIC	—	—	2	33,3		15,4
Textos da internet	1	14,2	—	—		7,7
Novidades da Diretoria de Ensino	—	—	1	16,6		7,7
Do que a própria gostar	—	—	1	16,6		7,7
						100
Total de professoras que responderam à questão apresentada	7	—	6	—	13	
Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

Ficou claro que o *Ler e Escrever* precisa ser completado com outros materiais e o mais apontado (61,5%) foi o livro didático que, antes, era o principal apoio pedagógico ao professor em sala de aula, mas agora, mesmo as redes de ensino produzindo seu próprio material didático, continua sendo largamente utilizado nas escolas.

O livro didático tem sido visto também como fator de transformação ou de permanência de valores sociais e como símbolo para ações concretas, ações que mostram diferentes formas de interação entre a escola e o contexto social. Nessa qualidade de símbolo, os livros didáticos aparecem como chave para o entendimento de formas de entrelaçamento entre práticas de leitura e a vida social.

Nas fases de escolarização obrigatória, práticas de leitura e livros didáticos em escolas públicas brasileiras estiveram sempre intimamente ligados. Os livros vêm sendo adotados pelas escolas para as mais diversas disciplinas. Assim, em grande parte, o ensino público brasileiro tem-se ancorado em leituras de caráter “formativo”, em especial, em leituras de livros editados para essa finalidade. Daí que as diferentes análises feitas a respeito desses livros extrapolam questões exclusivamente de apreensão do conteúdo escolar, para constituir-se em objeto passível de oferecer entendimento de uma ordem social em ação. (BARBOSA, 2009, p. 20)

Com esse caráter “formativo”, as professoras declararam utilizar o livro didático:

PC LB: Eles pegam livros didáticos [...]

Profa. 4ª A SSJ: Livros didáticos de diversos autores [...]

Profa. 4ª C SSJ: O material didático mesmo da escola, que são os livros, o PNLD e alguns daqueles livros nós adotamos juntamente com o material *Ler e Escrever*; então, é paralelo, nós usamos os dois.

Profa. 4ª D SSJ: Ah, eu consulto meus livros didáticos, minhas coleções [...]

Profa. 4ª B LB: Livros didáticos, diversos livros, porque não dá pra seguir um só [...]

A observação de que os professores utilizam uma gama variada de materiais para suas aulas, também foi feita na região de São José dos Campos, por Constâncio (2012, p. 68):

Tanto nos 3º anos quanto nos 5º anos foi possível notar que os professores utilizam diferentes materiais didáticos para o planejamento das aulas. [...] Para as aulas de Língua Portuguesa identificamos o uso diário de livros de literatura, o uso frequente de gibis e letras móveis, além do livro didático fornecido pelo governo federal e atividades xerocopiadas. Ficou evidente que os professores, ao planejar as aulas, não se limitam a apenas utilizar o material didático do Programa Ler e Escrever.

Um dado importante [...] é saber se os professores, ao ministrar as atividades do material didático do programa, seguem as instruções contidas nos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas. O fato de não as seguir revela resistência, mesmo que inconsciente, contra o controle do sistema.

[...] os professores utilizam o material didático do Programa Ler e Escrever durante o planejamento das aulas, mas também utilizam outros materiais, por vezes até mesmo com maior frequência do que aqueles indicados no material do programa.

Portanto, não há singela alienação dos professores e uma mera diversificação do material do *Ler e Escrever*, porém uma atividade, ainda que incipiente e inconsciente, de resistência à superficialidade desse material, que precisa ser complementado, principalmente com o livro didático.

TABELA 11
Representações das entrevistadas sobre os critérios de seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula

Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
	SSJ		LB			
	N	%	N	%		
Escolha aleatória	6	85,8	1	16,6		53,8
Segue o <i>Ler e Escrever</i>	—	—	4	66,6		30,8
Segue orientação da PC	1	14,2	1	16,6		15,4
						100
Total de professoras que responderam à questão apresentada	7	—	6	—	13	
Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

As professoras da escola de melhor desempenho declaram fazer escolha aleatória dos textos a serem trabalhados em sala de aula, enquanto as professoras da escola de pior desempenho se dizem mais fiéis ao *Ler e Escrever*.

PC SSJ: [...] quando eles olham para o livro didático, eu não sei se eles têm muita clareza do tipo de texto que eles procuram lá, né? Eu sinceramente não sei responder, eu acredito que eles não têm muita clareza, eu tenho a impressão de que seja mais ou menos assim, eu abro um livro: “Ah, esse texto é legal, esse texto é bom!” E eu levo esse texto para a sala de aula.

Profa. 4ª B SSJ: Eu vejo mais ou menos o que eles vão gostar, eu sei mais ou menos o que criança gosta, aí eu seleciono.

Profa. 4ª D SSJ: Eu pego o texto, eu leio e vejo se está no interesse dos meus alunos...

[...] É. Eu vejo assim se dá pra eles interpretar, que não tenha um vocabulário assim tão difícil pra eles e eu pego sempre assim textos do momento, daquilo que está acontecendo [...]

Pela fala destas professoras, percebo que a escolha não é feita de maneira simplista e aleatória; em razão do tempo de magistério que possuem, da experiência de sala de aula, têm capacidade de, rapidamente, avaliar textos que sejam adequados e compatíveis com o interesse da série em que lecionam. Isto ocorre porque extraem textos de diversos livros didáticos indicados para a série em questão.

Já as que declaram seguir o *Ler e Escrever* revelam maior grau de alienação em relação ao material enviado pela Secretaria da Educação:

Profa. 4ª A LB: Então, seguindo o *Ler e Escrever*, não tem muito que selecionar, aí é só seguir o projeto [...]

Profa. 4ª C LB: O *Ler e Escrever* já ensina a fazer uma rotina; então, ele já demonstra, vamos dizer, alguns gêneros que têm que estar e depois eu vou procurando outros [...]

TABELA 12
Representações das entrevistadas sobre a metodologia utilizada para atividades de leitura

Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
	SSJ		LB			
	N	%	N	%		
Leitura individual (aluno ou profa.) / leitura em grupos / discussões	5	71,4	4	66,6		69,2
Segue o <i>Ler e Escrever</i>	1	14,3	1	16,6		15,4
A PC acompanha	1	14,3	—	—		7,7
Alguns alunos ainda não conseguem ler sozinhos	—	—	1	16,6		7,7
						100
Total de professoras que responderam à questão apresentada	7	—	6	—	13	
Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

Quanto à representação da metodologia adotada para as atividades de leitura, as entrevistadas, de ambas escolas, mantêm um consenso (aproximadamente 70% delas) declaram seguir o mesmo padrão.

De certo modo, as turmas são homogêneas, até mesmo a 4ª D da escola de pior desempenho, em que a maioria ainda não está alfabetizada.

Com relação aos procedimentos didático-metodológicos para esses tipos de turmas, o já citado professor americano afirma:

Os céticos sobre a eficiência de colocar um único aluno para ler em voz alta podem se perguntar qual texto seria apropriado para a classe toda ou se a atividade não seria ofensiva à autoestima do aluno, caso ele tivesse dificuldade para ler em público. Sem querer iniciar um vasto debate filosófico, eu diria que não há nada intrinsecamente ofensivo à autoestima do fato de se cometer um erro, especialmente se os alunos aprendem, com o tempo, a fazer corretamente o que fizeram errado. Nesse caso, o resultado é provavelmente oposto. A despeito disso, como Roy Baumeister demonstrou em seu excelente artigo³⁵ sobre o assunto, há poucos fatos para apoiar a ideia de que promover a autoestima é um bom objetivo escolar. O melhor que se pode dizer é que a autoestima está relacionada com o desempenho acadêmico, mas não é uma causa do desempenho acadêmico. Ou seja, quando os alunos obtêm um bom desempenho acadêmico, eles acreditam em si mesmos e a autoestima deles é melhor – não o contrário. Quanto aos textos acessíveis à classe toda, muitas, senão a maioria das escolas *charter*³⁶ que conheço ignoram a crença ortodoxa em classes heterogêneas. Dito isto, mesmo que você não possa agrupar seus alunos de forma homogênea, um pouco de avaliação prévia ajudará você escolher certas partes do texto para os leitores apropriados ou mesmo preparar leitores com dificuldades, apresentando com antecedência a eles algumas frases e palavras. (LEMOV, 2011, p. 277)

Eis dois exemplos, segundo afirmam, de como trabalham as atividades de leitura:

Profa. 4ª B SSJ: [...] Eles fazem a leitura compartilhada comigo e faço perguntas, converso com eles, eles dão a opinião e eles falam o que entenderam. A partir daí a gente começa a trabalhar com a, por exemplo, através daquilo fazer uma produção de texto, um entendimento do texto. É sempre assim. Eu uso também o livro que vem deles, de Português, tento na medida do possível estar trabalhando os textos ali com eles. É mais ou menos isso, vai encaixando.

Profa. 4ª A LB: Primeiro a gente faz a leitura, depois faz uma roda de leitura, tem dia que sim e tem dia que não, às vezes, um debate. Divido eles em duas turmas, uma lê uma manchete, outra lê outra manchete, depois ele debatem.

Lemov (2011, p. 273-4), também no capítulo 10 da “Aula nota 10”, propõe técnicas interessantes para o desenvolvimento da leitura, nas quais introduz o componente lúdico nessas atividades, fazendo algumas indagações:

CONTROLE O JOGO: TORNE A INSTRUÇÃO DE LEITURA PRODUTIVA E RESPONSÁVEL

Como professores já tão ocupados poderão integrar a instrução de leitura em suas salas de aula de forma produtiva ao mesmo tempo que garantem a verificação efetiva do seu aprendizado? Este desafio envolve um conjunto de

³⁵ Lemov remete a: “Re-Thinking Self-Esteem: Why Non-Profits Should Stop Pushing Self-Esteem and Start Endorsing Self-Control” (Repensando a autoestima: porque as ONGs deveriam parar de se preocupar com autoestima e começar a promover o autocontrole), publicado na *Stanford Social Innovation Review*, edição do inverno de 2005.

³⁶ Escola *charter* : tipo de escola pública independente nos EUA, que não é administrada por um distrito escolar.

habilidades que são muitas vezes desprezadas e que, no entanto, são essenciais.

[...]

Será que quatro a cinco horas diárias de leitura nos 200 dias do ano letivo, supondo que se pudesse garantir uma leitura de razoável qualidade, seria capaz de levar uma escola a atingir melhores resultados do que muitas atingem hoje? Obviamente, não há meio de responder de maneira precisa a esta pergunta. O fato é que provavelmente a resposta seria “sim” e que deveríamos ter sempre em mente a pergunta: “Se tivéssemos segurança de que os alunos têm boa capacidade de leitura, seria melhor ler do que realizar outras atividades em uma dada situação de aula?”

De fato, são questões que os professores se fazem constantemente, já que a dinâmica das aulas, os materiais oferecidos, os conteúdos programados por esferas hierárquicas distantes da realidade de cada escola, não raras vezes, tornam a aprendizagem ineficaz para grande parte dos estudantes. Nem sempre esses professores têm a oportunidade de, reunidos na HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) discutirem as mesmas dificuldades encontradas e, em conjunto, pensarem em estratégias diferentes daquelas prescritas no *Ler e Escrever*. Este é um motivo de pelo qual Mendes (2008) faz a indagação “HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?”

O caráter lúdico da educação precisa adentrar a sala de aula e se fazer presente nas atividades escolares, pois a “criança precisa brincar, inventar, jogar, para crescer e manter o seu equilíbrio com o mundo”, conforme Rallo (1993, p. 11).

Assim, Lemov (2011, p. 278-281) sugere atividades simples, com o componente lúdico para desenvolver a leitura, “à medida que os alunos amadurecem e se tornam mais proficientes”, como vão indicadas abaixo:

HABILIDADES DE CONTROLE O JOGO

Mantenha as durações imprevisíveis

Quando você pede a um aluno para ler em voz alta durante a aula, esse aluno é o leitor primário. [...]

Mantenha imprevisível a identidade do próximo leitor

Se você passar rapidamente de um leitor primário para outro, os alunos vão se concentrar com mais atenção para seguir a leitura. [...]

Mantenha a duração curta

Ler pequenos trechos maximiza a concentração do leitor primário. Permite que os alunos invistam uma quantidade expressiva de energia na leitura e concentrem-se deliberadamente em sustentar a fluência e até uma leitura dramática. [...]

Reduza dos custos de transação

O custo de transação está implícito em toda transição na sala de aula, especialmente as transições mais comuns, como mudar de um leitor primário para outro. [...]

Use pontes para manter a continuidade

Ao usar pontes, o professor lê um pequeno trecho do texto – uma ponte – entre os leitores primários. [...]

Preencha oralmente as lacunas

Aprendi essa técnica de preencher oralmente as lacunas ao observar o professor Roberto de Leon dar uma aula de leitura para meninos de 3º ano na escola *charter Excellence*, na cidade de Bedford Stuyvesant. Em um exemplo, Roberto começa a ler *O Fantasma da Ópera* e para logo na primeira sentença [...]

Confie no marcador de lugar

Quando os melhores professores de linguagem ou literatura alternam entre ler e questionar seus alunos sobre o que leram, usam deixas rápidas e confiáveis para garantir que seus alunos reconheçam a transição e reajam prontamente. [...]

Aqui foram trazidos alguns exemplos de como os professores podem, com recursos simples, dinamizar suas aulas com vistas à formação de leitores. É claro que, conhecendo as suas turmas, considerando a realidade de cada escola, esses professores podem inovar e aperfeiçoar as técnicas propostas por Lemov (2011).

TABELA 13
Representações das entrevistadas sobre o interesse que o trabalho com texto causa nos alunos

Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
	SSJ		LB			
	N	%	N	%		
Sim, causa interesse	3	42,9	3	50		53,8
Depende, se o texto: é atual, já conhecido, com animais, para meninos – futebol e para meninas – conto de fadas, a professora faz a apresentação do texto	4	57,1	3	50		46,2
						100
Total de professoras que responderam à questão apresentada	7	—	6	—	13	
Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

Esta representação deu-se em equilíbrio, ou pura e simplesmente as entrevistadas disseram que o trabalho com texto causa interesse nos alunos ou expuseram as precondições para causar interesse (se o texto é atual; já conhecido; com animais; para meninos: futebol; para meninas: conto de fadas; se a professora faz a apresentação do texto).

Neste aspecto, ganha importância o trabalho da professora, visto que conhece seus alunos, suas condições de aprendizagem, suas expectativas. “Conhecer quais são esses processos de compreensão infantil dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção nesse processo [...]” (FERREIRO, 1993, p.25)

Seguem alguns relatos dessa percepção:

Diretora SSJ: Causa, melhora bastante, porque eles veem coisas variadas.

Profa. 4ª A SSJ: Porque se eu pego uma coisa que não tem nada a ver, eles se desinteressam logo. [...] Então, depende muito de como o professor apresenta os conteúdos, os textos...

Profa. 4ª B SSJ: [...] Então eles têm, os meninos têm interesse por futebol, jogador de futebol. Então, você vê que eles têm, sim. Não é a classe toda, mas a maioria gosta de ler. [...] As meninas gostam de contos de fadas. [...] Eu tenho também uma neta da faixa etária deles, então você sempre está observando vendo o que gosta, acabando sondando ela e acabo trazendo, pois sei que vou agradar os outros.

Profa. 4ª B LB: [...] depende muito do texto que a gente trabalha, por isso que nós temos que trabalhar com textos de acordo com a realidade deles, a gente procura escolher um texto riquíssimo, que desperte interesse deles, pra chamar atenção.

Profa. 4ª D LB: [...] Que nem hoje, eu dei um texto sobre a primavera, eu tirei de um jornal de criança. Aí foi interessante, porque eles começaram a perguntar, aí eles perguntaram sobre as flores, porque já era algo que eles sabiam sobre as flores. Agora, se eu der um texto, dar assim por dar, aí eles não conseguem, aí fica difícil.

Outro aspecto a se considerar, visto que as entrevistadas, mesmo minimizando os efeitos da escolha do texto a ser, de certa forma, uma imposição, que pode atingir ou não o interesse dos alunos, conforme ressalta Almeida (2011, p. 16):

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para conservação dessa situação injusta, indecente, [...]. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas.

A diversificação de textos sempre é salutar, já que possibilita aos alunos o contato com variadas experiências, componente fundamental tanto para a constituição da subjetividade como da formação cultural.

Observei que, minimamente, as escolas atendem a esse aspecto, seja com a retirada de livros, semanalmente, na sala de leitura da SSJ, com a liberdade de escolha, seja com a “Sacola da Alegria”, como atividade proposta na LB, quando os alunos escolhem os livros, dentre uma porção deles, levados à sala de aula, visto que a escola não dispõe do espaço da sala de leitura.

Ambas escolas valem-se da circulação de livros, de forma que a família também pode entrar em contato com esse objeto e melhorar suas condições culturais, inclusive servindo de estímulo para melhorar seu desenvolvimento pessoal.

TABELA 14

Representações das entrevistadas sobre mudanças na aprendizagem que o trabalho com texto provoca nos alunos

Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
	SSJ		LB			
	N	%	N	%		
Adquirem mais segurança, mais informações, verbalizam e escrevem melhor, dinamiza o raciocínio	7	100	6	100		100
						100
Total de professoras que responderam à questão apresentada	7	—	6	—	13	
Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

É indubitável a constatação das mudanças provocadas nos alunos que o trabalho com textos desencadeia. Todas as falas confirmam isso, pois se o texto é – retomando a abordagem sobre texto apresentada no capítulo 1 – “um *mecanismo preguiçoso*, que exige a colaboração de seu leitor, ele dá uma série de instruções simultaneamente. Todo texto permite alguma forma de leitura.”

Para que o texto possa informar, orientar, produzir conhecimento, precisa ser inteligido pelo ato da leitura. “Assim, aprender a ler é entrar num novo modo de elaborar a experiência, e daí sua importância e dificuldade. E daí também as múltiplas maneiras de não conseguir aprender a ler através do ensino.” (FOUCAMBERT, 1997, p. 7)

Conforme a posição de Foucambert, ensinar a ler um texto é um desafio a qualquer educador. Entretanto, as entrevistadas relatam observar mudanças na aprendizagem dos alunos:

Profa. 4ª B SSJ: Olha, uma que eles fazendo a leitura do texto, ele acaba melhorando o vocabulário, dinamizando o raciocínio e novos conhecimentos, né?

Profa. 4ª C SSJ: Eles crescem na produção, na hora de escrever eles crescem, eles escrevem melhor, quando eles leem bastante, o trabalho é com o texto, eles crescem na produção, na escrita, na oralidade deles, argumentos [...]

Profa. 4ª D SSJ: Bom, como eu faço a leitura, a leitura deles melhora demais, na produção escrita, melhora na ortografia, interpretar o texto.

Profa. 4ª A LB: Informação, né? Muita coisa que eles não sabem, através de textos, eles ficam sabendo, e se atualizando, e se identificando.

Profa. 4ª B LB: Sim, porque assim, principalmente no comportamento deles, se você der um livro agressivo, a criança vai ter um comportamento agressivo [...]

Profa. 4ª C LB: Vai deixando eles mais amadurecidos, vão escrevendo melhor, a leitura vai desenvolvendo melhor, tudo melhora.

As mudanças na aprendizagem pelo trabalho de ensino realizado pela escola podem ser bem compreendidas pela seguinte citação de Paracelso³⁷, apud Mészáros (2005, p. 21): “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.”

Ainda que alguns alunos não atinjam os índices propostos pelas avaliações de larga escala, por certo, a escola lhes terá feito diferença.

TABELA 15
Representações das entrevistadas sobre a avaliação do desempenho da leitura dos alunos

Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
	SSJ		LB			
	N	%	N	%		
Dentro do esperado: leem mais e escrevem melhor	5	71,4	2	33,3		53,8
Estão melhorando, se interessam pela leitura	1	14,3	2	33,3		23,1
Ainda falta	1	14,3	1	16,6		15,4
São bem fracos	—	—	1	16,6		7,7
						100
Total de professoras que responderam à questão apresentada	7	—	6	—	13	
Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

Esta representação das entrevistadas teve um resultado diretamente proporcional, ou seja, quanto mais positiva foi a avaliação do desempenho na leitura dos alunos, tanto maior foi o percentual dessa avaliação, como se pode verificar nesta Tabela 15.

Nesta perspectiva, as entrevistadas – a despeito dos resultados da avaliação do Saresp – demonstram que seus alunos leem mais, escrevem melhor e estão progredindo na aprendizagem.

As escolas pesquisadas – como as demais da rede estadual de ensino de São Paulo – utilizam o guia *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010, p. 57), o qual prevê a “Roda de Leitura – Objetivos: ▪ Ampliar o repertório de lendas da classe. ▪ Apropriar-se de comportamento leitor nas atividades de apresentação e indicação de textos lidos.” Por isso, há atividades diárias de leitura.

Nesse sentido, trago a visão de Michel Glawinski (1977):

A leitura é, num certo sentido, uma atividade diária, conscientemente controlada até um certo grau e, dessa maneira, bastante semelhante à linguagem coloquial que, embora controlada por normas, estas não se fazem necessárias (em nível consciente), na prática diária; ao contrário, estas normas permanecem inconscientes mesmo quando o sujeito que as usa é incapaz de conceituá-las.

³⁷ Philippus Aureolus Theophrastus Bombast von Hohenheim (1493 -1541), médico, filósofo e alquimista suíço, adotou o nome de Paracelso, que significa “superior a Celso” (Aulo Cornélio Celso, famoso médico romano do século I).

Ainda, para Glawinski (1977), o leitor vai para o texto com diferentes tendências, inclusive os condicionamentos históricos e culturais. À medida que as professoras vão apresentando aos alunos os diversos gêneros literários, passam a ler mais, a se interessar mais pela leitura.

Como nos lembra Adorno, o intérprete não é uma “tabula rasa”; ele vem ao texto com uma série de crenças e hábitos. Isso é particularmente verdadeiro para o leitor comum, que não faz o “trabalho” da interpretação e, portanto, não tem que submeter suas ações à racionalização. Essas crenças correm e cobrem o mundo, suas propriedades e construção, incluem também uma axiologia básica e até a estrutura do texto. Concepções que dizem respeito ao próprio valor da obra ligam-se das mais diversas maneiras e a crenças de primeira ordem. Este parece ser, aparentemente, caso de algumas representações psicológicas comuns que aparecem em um texto e que são significativas para a recepção da narrativa. (GLAWINSKI, 1977)

Os depoimentos das entrevistadas confirmam essa situação:

Diretora SSJ: Quando se traz texto para ler, os alunos escrevem melhor.

Diretora LB: [...] Infelizmente nosso resultado no Saresp não foi tão positivo, mas a gente está caminhando no rumo certo, eu acredito.

PC SSJ: [...] todas estão alfabetizadas, não tem uma criança que não saiba ler, alguns leem e outros decodificam, mas conseguem fazer a leitura, pelo menos a decodificação e eles acabam se saindo muito bem no Saresp. Eu penso que isso é fruto do trabalho didático que o professor faz na sala de aula, no tratamento desse texto [...]

PC LB: Olha, é o que acabei de falar, quando o aluno chega que ele cumpriu desde o 1º ano todas as etapas em cada série que ele deu conta das expectativas de cada série, ele chega na 4ª série como um leitor com eficiência, ele vai conseguir e vai ler, mas infelizmente nos não estamos conseguindo que essas crianças cheguem com todas as habilidades e competências para uma 4ª série, então isso está dificultando o entendimento das crianças, eles não estão dando conta, são vários fatores que a gente sabe que influenciam.

Profa. 4ª E SSJ: [...] Eu trago muita leitura para eles, a gente lê muito, a gente tem o acervo dentro da sala de aula. Quando a gente não pega o livro na biblioteca, que é toda terça-feira, que eles levam, a gente tem roda de leitores também, tudo aquilo. Então, eu percebi, assim, que tinha crianças que não gostavam de ler, porque tinham uma certa dificuldade na leitura. Eu acho que de tanto aquilo, um vai apresentar, o amigo vai apresentar, o outro vai, eu acho que vai incentivando aquele que não tinha vontade de ler. Aquele que não gostava de ler, passou a gostar. Tem aquele que diz: “Eu não vou levar o livro do acervo”. Eu acho que a partir do momento em que você colocou um aluno lá e você mesmo começa a falar, a interagir com todo mundo, eles começam todos a participar e isso, no começo, não tinha.

Profa. 4ª A LB: Eu sempre tenho a turminha que se sobressai, e tem os tímidos; então, eu me surpreendo, porque o mais quietinho, às vezes, quer ler em voz alta e tal; então, eu acho que isso ajuda, né? Na postura dele em relação aos colegas. Essa semana eu tive esse exemplo, porque a gente dá reforço depois da aula, né? Quando chega no reforço, na hora da leitura, a gente se surpreende, porque todos querem ler.

Às vezes, a própria professora surpreende-se com o trabalho realizado. É dessa situação particular de sala de aula, que extrai forças para continuar a difícil tarefa de formar cidadãos leitores.

Assim, de acordo com a proposta de Antonio Cândido (1989, p. 22), mais do que a formação para a cidadania, é preciso humanizar as pessoas:

Entendo aqui por humanização (já que tenha falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

TABELA 16
Representações das entrevistadas sobre o que leva um aluno a aprender ou não aprender

		Categorias	Escolas				Total de Resp	%	
			SSJ		LB				
			N	%	N	%			
Causas Extraescolares	Culpa do aluno	Desinteresse	1	10	4	40			
	Carências da Família (cult., soc., econ.)	Falta de acompanhamento	3	30	3	30			
		Total de respostas	4	—	7	—			11
Causas Intraescolares		Acompanhamento da professora (planejamento e motivação) e da escola	5	50	3	30			
		Cada um a seu tempo	1	10	—	—			
		Total de respostas	6	—	3	—	9	45	
		Total de vezes que responderam à questão apresentada	10	—	10	—	20		
		Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13		

O total de professoras não corresponde ao total de respostas pelo fato de algumas delas terem apresentado mais de uma afirmação.

Para analisar estas representações, de acordo com os depoimentos obtidos, dividi-as em causas intraescolares e causas extraescolares, sendo esta última subdividida em fatores de responsabilidade da família e culpa do aluno.

Neste aspecto, é esclarecedor o pensamento de Marx, posto que o educador precisa ter clareza de que, ele mesmo, é influenciado por determinadas circunstâncias e exerce influência sobre seus educandos para que sua prática possa ser transformadora:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX, s/d)

As representações aqui expostas mostram um equilíbrio no nível de consciência das entrevistadas, revelando-se ligeiramente melhor, comparativamente, segundo dados tabulados por Balmant e Carrasco (2012, p. A18) “do questionário da Prova Brasil 2009, respondido por 216.495 docentes de instituições públicas de todo o País que dão aulas para alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, público-alvo da avaliação.”

Na reportagem especial para o jornal Estadão, esses autores verificam que:

Para os professores das escolas públicas brasileiras, a dificuldade de aprendizagem dos alunos não é culpa deles: apenas 11% dos profissionais da área creditam o baixo rendimento ao não cumprimento do currículo ou à insegurança física da escola. A responsabilidade sobre o fracasso, para 60% deles, é da família e do próprio aluno.

[...]

Docentes da rede pública de São Paulo confirmam os resultados do questionário. [...] os educadores apenas cumprem as exigências da grade curricular, “O retorno tem que ser do aluno” [...] (BALMANT; CARRASCO, 2012, p. A18).

Apurei, entre as entrevistadas, no segmento culpa da família / culpa do aluno, registram 55%, contra 60% da Prova Brasil 2009.

Porém, quanto a 45% das entrevistadas desta minha pesquisa atribuírem o fato de um aluno aprender ou não aprender ao seu próprio trabalho, à escola, ou ao ritmo individual, também recebe confirmação na Prova Brasil de parte dos educadores paulistas (“apenas cumprem as exigências da grade curricular”). Com isto, emergem aspectos implícitos e não mensuráveis da prática pedagógica, que se fazem presentes no *discurso pedagógico* (DP), de acordo com a tipologia de Orlandi (1987, p. 29), abordado na introdução, com o discurso autoritário, que estanca a polissemia e retém a reversibilidade, isto é, de mão única.

Esse é um dado que encontra eco no entendimento de Nóvoa (1998), quando o autor afirma que muito da prática docente é irrefletida. Assim, por exemplo, o *Ler e Escrever*, portador de um discurso hegemônico, é reproduzido em sala de aula.

Silva (2010, p. 13) dá pistas de como os efeitos do DP podem ser minimizados, quando faz ver que

o professor, no momento do ensino da leitura, deve ouvir e cruzar as vozes dos estudantes depois da fruição dos textos. Quer dizer: escutar sensivelmente as interpretações oriundas do grupo de estudantes no intuito de produzir novas sínteses para os materiais lidos. Fazer justiça à polissemia da literatura e incentivar a participação criativa do grupo, ativando as interlocuções entre os estudantes e atuando como catalisador que recolhe e adensa os pontos de vista sobre os textos.

TABELA 17
Representações das entrevistadas sobre o que entende por leitura

Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
	SSJ		LB			
	N	%	N	%		
É tudo o que o aluno lê	1	14,3	—	—	13	7,7
Uma maneira de interpretar o mundo	—	—	1	16,6		7,7
É um texto escrito que se compreende e se atribui sentido	1	14,3	1	16,6		15,4
Decodificação de símbolos gráficos	1	14,3	—	—		7,7
Não sabe	2	28,5	—	—		15,4
Busca de informações	1	14,3	—	—		7,7
Resposta evasiva	1	14,3	4	66,6		38,4
						100
Total de professoras que responderam à questão apresentada	7	—	6	—	13	
Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

Os dados das representações contidos nesta tabela demonstram que o entendimento de leitura das entrevistadas é precário, tanto é que o maior percentual situou-se nas respostas evasivas sobre a questão (38,5%), além de admitirem não saber definir a leitura (15,4%), ou seja, mais da metade (53,9%) trabalham com leitura sem ter a noção exata, de um profissional da área do magistério, de um dos aspectos mais importantes no campo de atuação: Ciclo I do Ensino Fundamental.

No capítulo 1, faço uma abordagem ampla sobre a leitura que, sem maiores pretensões, dada a amplitude do tema, poderia servir como princípio para a sustentação teórica desse objetivo específico do ensino fundamental.

Outra contribuição, além daquela de Silva (2010), citada na tabela anterior, é a de Leite (2012, p. 76-77), cujo relato é atual e oportuno:

Neste sentido, é relevante apresentar uma síntese dos dados da pesquisa de Leite e Higa (2011), relativa ao acompanhamento, durante um ano do

trabalho pedagógico de uma professora com uma classe de primeira série, com 25 crianças de classe média-baixa, em uma escola pública situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Essa professora era reconhecida na escola por seus pares como uma profissional com grande habilidade de envolver as crianças nas práticas de leitura. Como os dados foram coletados nas salas de aula, através de contínuas entrevistas com as mães, foi possível analisar os possíveis efeitos extraclasse do trabalho da referida professora.

A revelação mais surpreendente desta pesquisa foi que a professora realizou um trabalho tão adequado que o efeito, observado pelas mães, foi que as crianças começaram a desenvolver um padrão de leitura autônoma em suas casas: começaram a ler sem estimulação do adulto, utilizando práticas de leitura como atividades de lazer. A questão que se colocou é: o que essa professora realizou em sala de aula para produzir esses efeitos? Neste sentido, os dados de observação foram fundamentais. Os principais fatores identificados no trabalho pedagógico da professora foram:

- 1) realização de sessões de leitura diárias para os alunos, durante um período em torno de meia hora. [...]
- 2) a professora incentivava a leitura realizada em casa pelos alunos; [...]
- 3) realização de projetos: alguns livros foram selecionados para a realização de projetos, que correspondia à várias atividades em torno da história, podendo incluir dramatização, [...]
- 4) realização de atividades escritas a partir das leituras, [...]

Com efeito, Leite (2012) ressalta dois pontos: a **“revelação mais surpreendente desta pesquisa”** e **“a professora realizou um trabalho tão adequado”**, com grifos meus. Entretanto, apesar de as professoras por mim entrevistadas não terem conceituado leitura adequadamente, o trabalho que relataram desenvolver em sala de aula, com exceção da 4ª D LB, não é diferente do que a professora da pesquisa de Leite e Higa (2011) realizou.

A diferença está na avaliação do Saresp, em que: não há menção quanto à professora da classe de primeira série; no Saresp-2010, a SSJ registrou melhor desempenho, enquanto a LB registrou pior desempenho. Então, outros fatores, como a vulnerabilidade do entorno sócio-econômico da escola, avaliação indiferenciada para os níveis de avanço dos alunos, dificuldades específicas para a resolução das questões da prova, fazem diferença nos resultados do Saresp, sem que se possa aferir as seguintes variáveis, no caso destas duas últimas escolas, posto que não foram objeto de investigação:

- leitura autônoma em casa;
- leitura sem estimulação do adulto;
- leitura como atividade de lazer.

TABELA 18
Representações das entrevistadas sobre o que é essencial para formar alunos leitores

		Categorias	Escolas				Total de Resp	%
			SSJ		LB			
			N	%	N	%		
Causas Extraescolares	Papel da Família	Incentivo da família	2	18,2	1	9,1		
		Total de respostas	2	—	1	—		
Causas Intraescolares		Incentivo da escola e da professora	4	36,4	6	54,5		
		Oferecer bons textos de diferentes gêneros	3	27,3	2	18,2		
		Formar o gosto pela leitura	1	9,1	1	9,1		
		Formar o hábito da leitura	1	9,1	1	9,1		
		Total de respostas	9	—	10	—	19	86,3
		Total de vezes que responderam à questão apresentada	11	—	11	—	22	
		Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

O total de professoras não corresponde ao total de respostas pelo fato de algumas delas terem apresentado mais de uma afirmação.

Se, na Tabela 16, que tratou das representações sobre o que leva um aluno aprender ou não aprender, as respostas apontando causas extraescolares preponderaram, na Tabela 18, que investiga as representações sobre o que é essencial para formar alunos leitores, as entrevistadas mostraram um bom nível de conscientização, já que a maioria (86,3%) aponta causas intraescolares, isto é, a escola faz a diferença, em decorrência do trabalho pedagógico das professoras em sala de aula.

Já na Tabela 12, apresentei algumas alternativas de formação de leitor propostas por Lemov (2011). Todavia, esse é um trabalho complexo, em razão de espaço e tempo na escola, como analisa Goergen (2005, p. 17):

A escola se vê diante de desafios que, de uma parte, precisam ser enfrentados e, de outro, ainda atemorizam pela sua novidade e radicalidade. A instantaneidade do tempo e a flexibilidade do espaço opõem-se à morosidade e rigidez do tempo e do espaço escolar. Mas não se trata apenas de abrir mão dos procedimentos atuais da escola. Trata-se de encontrar caminhos ante os novos desafios que incorporem transformações e preservem a especificidade do agir educativo. De fato, a reunião numa escola não é o mesmo que uma reunião numa empresa. A empresa tem objetivos muito distintos dos de uma escola. Suas decisões podem ser rápidas, performáticas e pouco democráticas porque estão a serviço dos interesses do capital. Na escola, ao contrário, é preciso dialogar, encontrar caminhos consensuais que respeitem os diferentes interesses das pessoas envolvidas. O interesse que orienta a empresa é a produção; o interesse da escola é a formação intelectual, ética e estética de pessoas humanas. O capital esconde seus objetivos, controla e explora, exclui e busca resultados, sem medir consequências. A escola, ao contrário, precisa ter o máximo cuidado em deixar manifestos e democraticamente debatidos seus objetivos. Exige, portanto, participação, respeito, inclusão, cuidado e escrúpulo com relação às consequências que seus atos podem ter sobre os educandos. O capital orienta-se pela lógica da razão instrumental, a educação pela lógica

dialógica. Trata-se, portanto, de atividades de natureza distinta. Não obstante isso, a educação não pode fazer de conta que está isenta do espírito do tempo, dos traços culturais, econômicos etc. de cada época. Afinal, ela educa seres humanos que são históricos, culturais, nascidos e socializados em determinado contexto.

O entendimento de Goergen (2005) traduz-se numa escola inovadora, que incorpore o novo, mas respeite as diferenças individuais; que seja pautada em interesses distintos do capital, pois este orienta-se pela produção – lógica instrumental, enquanto a escola orienta-se pela formação de pessoas humanas – lógica dialógica; mas a escola não se isenta do espírito de tempo e espaço – educa pessoas de um tempo histórico-cultural, num espaço contextualizado.

Esses novos atributos da escola atual também são analisados por J. B. Araújo e Oliveira (2012), presidente do Instituto Alfa e Beto, em entrevista à N. Goulart, na Revista Veja, cuja chamada anuncia: “o Brasil necessita de redes de ensino fundamental eficientes, não de ilhas de excelência”.

Nessa reportagem, o entrevistado responde à pergunta sobre quais são os ingredientes para o avanço:

O primeiro é uma política para atrair pessoas de bom nível ao magistério. [...] O segundo ingrediente é a gestão do sistema. Uma boa gestão produz equidade: todas as escolas de uma mesma rede funcionam segundo o mesmo padrão. Hoje, unidades de uma mesma rede, estadual ou municipal, apresentam desempenhos díspares. O terceiro é a existência de um programa de ensino estruturado, que falta ao Brasil. [...] O quarto ingrediente é um sistema de avaliação que possa medir a evolução do aprendizado. Para isso, porém, é preciso ter um programa de ensino: afinal, se você não sabe o que ensinar, como vai saber o que avaliar? De posse de bons profissionais, gestão, programa de ensino e métodos de avaliação, acrescenta-se o último ingrediente, um sistema de premiação e punição. Algumas redes começam a pensar em um sistema de premiação, mas não adianta só dar incentivo. É preciso premiar quem faz direito e punir quem não faz. Hoje, o único punido no sistema de ensino brasileiro é o aluno reprovado. Isso é covardia. Nada acontece com professor, diretor, secretário de Educação, prefeito ou governador quando eles falham. (OLIVEIRA, 2012, p. 20)

Diferentemente de Goergen (2005), citado linhas acima, Oliveira (2012) tem uma posição mais radical, porém não menos interessante, já que aborda essa questão em seu conjunto, isto é, não de uma escola, mas de uma rede de ensino.

Deste modo, ressalto o segundo e o quarto ingredientes de Oliveira. Quanto ao segundo, considerando que fosse dado um tratamento equânime às escolas da mesma rede, isto proporcionaria desempenhos muito próximos. Neste particular, as escolas pesquisadas – SSJ e LB – deveriam apresentar índices de desempenho bem similares. No que diz respeito ao

quarto ingrediente, a avaliação que medisse o avanço do aprendizado não sofreria as distorções que sofre, em função da equalização proposta no ingrediente anterior.

Por isso, a formação de leitores, que sejam cidadãos – e cidadãos humanizados, não depende, isoladamente, da gestão de cada escola em particular, porém da gestão da rede em todo o seu conjunto. E a punição, no regime meritocrático, via concessão de bônus, recai sobre o professor, que tem seu aluno penalizado na ponta da cadeia, contudo a falha das camadas superiores da hierarquia do sistema é escamoteada.

TABELA 19
Representações das entrevistadas sobre a causa do desempenho no Saresp de 2010 em Língua Portuguesa

		Categorias	Escolas				Total de Resp	%
			SSJ		LB			
			N	%	N	%		
Causas Extraescolares	Aluno	Com dificuldades de aprendizagem	—	—	2	33,3		
		Com bom desempenho	2	22,2	—	—		
	Família	Com pouco empenho na educação dos filhos	—	—	2	33,3		
		Total de respostas	2	—	4	—		
Causas Intraescolares		Comprometimento e empenho das professoras	6	66,6	—	—		
		Trabalho constante (o ano todo)	1	11,1	—	—		
		Os alunos não foram totalmente alfabetizados	—	—	1	16,6		
		Trabalhou com o PIC, mas a prova do Saresp é igual para todos	—	—	1	16,6		
		Total de respostas	7	—	2	—	9	60
		Total de vezes que responderam à questão apresentada	9	—	6	—	15	
		Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

O total de professoras não corresponde ao total de respostas pelo fato de algumas delas terem apresentado mais de uma afirmação.

Os percentuais obtidos referentes a esta representação não podem ser analisados globalmente, quer dizer, se eu tomar as respostas das entrevistadas das duas escolas pesquisadas e, singelamente, verificar que o desempenho no Saresp 2010, em Língua Portuguesa, deveu-se: 1) a causas intraescolares: 60% e 2) a causas extraescolares: 40%, extrairei conclusões errôneas. Por isso, é necessário investigar o conjunto de respostas das entrevistadas de cada uma das escolas, separadamente.

Na SSJ, as duas respostas para causas extraescolares situadas no aluno, tem um valor positivo, já que representam 22,2 % e referem-se a alunos com bom desempenho, ou seja, eles tiveram o mérito de elevar o rendimento da escola. Para as causas intraescolares, que atingem 77,7% das respostas dessa escola, ou se referem ao comprometimento e empenho das professoras (66,6%) ou ao seu trabalho constante, realizado o ano todo (11,1%). Portanto, as

representações revestem-se de uma concepção positiva do trabalho da escola, demonstrada nos resultados do Saresp.

Por seu turno, na LB, deu-se justo o inverso: as representações das entrevistadas debitam o insucesso da escola a causas extraescolares, seja aos alunos com dificuldades de aprendizagem (33,3%), seja às famílias que pouco se empenham pela educação dos filhos (33,3%). No tocante a causas intraescolares, debitam ao trabalho pouco eficaz da escola, quanto à alfabetização de seus alunos, diga-se, demonstraram maiores dificuldades na resolução das questões da prova, bem como ao fato de boa parte desses alunos estarem em recuperação (PIC) e terem-se submetido às mesmas condições de avaliação no Saresp.

De fato, dependendo do modo como os resultados são utilizados, a avaliação pode levar à democratização, ao aperfeiçoamento do ensino e à emancipação, ou pode ampliar as desigualdades, como entendem Souza e Lopes (2010, p. 54):

Os significados que assumem as avaliações, seja para os gestores das instâncias centrais e intermediárias responsáveis pela administração da educação, seja para as instituições de ensino, vão depender, essencialmente, do uso que se fizer de seus resultados. As decisões deles decorrentes tanto podem servir a propósitos de democratização, como podem potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levem à exclusão. Neste momento, acolhem-se, nas políticas de avaliação educacional, princípios de desigualdade e competição.

As distorções entre escolas da mesma rede ocorrem, porque não se considera que a avaliação de sistemas “[...] não deveria ser realizada isoladamente, como se fosse a única. Deve integrar-se a outros procedimentos fundados em outros princípios e tributários de outra lógica – da educação, não do controle” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 88).

Com isso, os docentes pressionados pela classificação de suas escolas, pelo percebimento ou não do bônus de mérito, buscam justificativas para o resultado, as quais ora enaltecem as próprias ações, quando obtêm melhor desempenho, ora denigrem a autoimagem, ora transferem o problema para o entorno, quando revelam pior desempenho. No entanto, reafirmando o entendimento de Souza e Lopes, na citação linhas acima, Vianna (2005, p. 17) pondera:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

Na verdade, as competências e habilidades avaliadas na prova do Saresp tratam a leitura de forma instrumentalizada, em conhecimento funcional e utilitário, para uso imediato, no cotidiano, visando atender às exigências do modo de produção capitalista. Nesse sentido, o conhecimento passa a ser um *savoir faire*, porque:

Na ideologia da competição, disfarçada de neutralidade técnica, o conhecimento se transforma em operações do tipo saber-fazer, em habilidades, funcionalidades. Todas as diferenças, assim computabilizadas, são neutralizadas e naturalizadas em formas apropriadas ou inapropriadas de ser. Impera a ordem do que seria útil para a vida – de fato, útil para os interesses da reprodução do capital. (BRITTO, 2007, p. 10)

Então, em conformidade com o que destaquei no capítulo 2, a finalidade da avaliação de larga escala para o Saresp-2010, cuja mensagem registrada é de que “os resultados apresentados neste Boletim permitem à escola analisar o seu desempenho e, com apoio da Secretaria de Estado da Educação, melhorar a qualidade da aprendizagem de seus alunos e da gestão escolar”, apresenta o fenômeno denominado descolamento entre teoria e prática, ou entre a intenção e o realizado. Nesse sentido, Catani e Gallego (2009, p. 80-81) registram ser necessário:

que se diagnostique a real posição de uma escola, mobilizando-a internamente para atingir um patamar superior, com base na análise local das condições oferecidas e dos resultados obtidos. Isso porque, do modo como tem sido realizada a avaliação, as informações geradas são de difícil uso local, uma vez que assumem contornos de classificação entre as escolas [...] cada instituição deve ser cobrada de forma a realizar da melhor forma possível aquilo que se dispôs a realizar, ou seja, o seu projeto. Assim, não se pode exigir de todos o cumprimento das mesmas metas, ou não se pode exigir que tenham os mesmos objetivos e que alcancem os mesmos resultados.

Escolas distintas, que, dentro dos princípios da democracia e da autonomia, elaboraram seu plano de gestão, os quais foram homologados pela respectiva Diretoria de Ensino (órgão subsetorial do sistema de ensino paulista), têm de ser avaliadas por esse parâmetro ou se estará praticando a avaliação classificatória, largamente refutada nos documentos oficiais desse sistema, ou seja, a SEE/SP.

Não é por outra razão que se observam grandes desigualdades entre escolas da mesma rede de ensino.

TABELA 20

Representações das entrevistadas sobre os alunos estarem preparados para trabalhar os textos do Saresp de 2010

Categorias	Escolas				Total de Prof.	%
	SSJ		LB			
	N	%	N	%		
Os alunos estavam preparados	7	100	1	16,6		61,5
Os alunos não estavam preparados	—	—	5	83,3		38,5
						100
Total de professoras que responderam à questão apresentada	7	—	6	—	13	
Total de professoras entrevistadas	7	—	6	—	13	

As entrevistadas da SSJ têm certeza do trabalho realizado, quanto à aprendizagem dos alunos, corroborado pelos números positivos do Saresp 2010, tanto que 100% delas responderam afirmativamente que seus alunos estavam preparados.

Por sua vez, com exceção de uma professora da LB, as demais (83,3%) responderam que os alunos não estavam preparados para os textos do Saresp 2010. Contudo, essas respostas são um forte eco do baixo índice obtido na avaliação de larga escala, até porque faltou mais treino para esse tipo de prova.

O “problema”, como registra François Dubet, “é que não se sabe o que determina o efeito professor” (1997, p. 231). Questões como metodologia adotada, experiência profissional, ideologias não são diferenças significativas.

O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é, os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja, são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno da sala de aula. Mas, evidentemente, nas atitudes particulares, entram também orientações culturais gerais, interesses sociais, tipos de recrutamento e formação. Não são apenas problemas psicológicos” (DUBET, 1997, p. 231).

Todavia, as condições descritas por Dubet podem ser levadas para as duas escolas pesquisadas, já que a abordagem em sala de aula demanda escolhas, conforme ensina Geraldi (2011, p. 40), no sentido de que metodologia de ensino articula uma opção política:

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas.

As professoras sabem da necessidade de organizarem suas aulas para que todos os alunos aprendam, respeitada a diversidade entre eles; mas isso nem sempre acontece, levando-se em conta que as reuniões de HTPC, poucas vezes, oferecem condições para a efetivação do planejamento em conjunto das atividades das turmas de mesma série/ano, como foi discutido na Tabela 04. E também o maior ou menor grau de diversificação/complementação do material do *Ler e Escrever*, como a utilização dos textos dos livros didáticos, por exemplo.

Na LB, onde os alunos tiveram pior desempenho no Saresp 2010, as professoras representaram (Tabela 09) gostar do *Ler e Escrever* (50%) e precisa adaptar (16,6%). Todavia, quando representam que os alunos não estavam preparados (83,3%) para os textos do Saresp 2010, significa que seus alunos sofreram maior impacto da ação desse manual, que “está no rebaixamento dos níveis de problematização propostos às crianças” (SARTÓRIO, 2010, p. 58), bem como na falta de treino para a resolução do tipo de questões apresentadas nessa prova.

Considerações finais

Conforme destaquei na apresentação deste trabalho, o objetivo desta pesquisa é entender como a escola pública estadual forma seus alunos para a leitura, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em seguida (introdução), anunciei o caminho a ser percorrido, bem como indiquei a metodologia, calcada numa abordagem de investigação fundamentada na pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”, ainda que tenha utilizado dados quantitativos para elucidar alguns aspectos da situação enfocada.

A seleção do corpus da pesquisa, foi delimitada entre as escolas estaduais de Ciclo I do município de Bauru, tomando como parâmetro a de melhor desempenho e a de pior desempenho em Língua Portuguesa, no Saresp-2010, referente à 4ª série/5º ano (final desse ciclo), quando o município contava com 28 unidades escolares que ofereciam essa etapa do ensino fundamental.

Do conjunto dessas escolas, a seleção recaiu sobre a SSJ, que apresentou o melhor rendimento em Língua Portuguesa no Saresp e sobre a LB, que apresentou o pior rendimento, que poderiam revelar os modos como a gestão escolar e a atuação pedagógica dos professores afetam a formação do leitor.

Para coletar dados para a pesquisa, utilizei questionário informativo e entrevista semi-estruturada por constituírem-se procedimentos metodológicos importantes e necessários para conhecer e confrontar a realidade vivenciada no cotidiano escolar pelas duas diretoras, duas coordenadoras pedagógicas e nove professoras de 4ª séries das escolas. Também analisei documentos da Secretaria da Educação, bem como dessas escolas.

A partir dos dados coletados, discuti as relações entre as representações dos sujeitos de pesquisa sobre a prática pedagógica e os resultados alcançados para fazer algumas generalizações a fim de compreender o porquê da diferença (melhor desempenho/pior desempenho) no Saresp.

Primeiramente (capítulo 1), discuti o conceito de leitura, abordando o texto (objeto sobre o qual se vai produzir a leitura), a leitura (obtenção do sentido do texto por um sujeito), o leitor (aquele que, ensinado para a competência leitora, adquire o *status* da cidadania) e a maneira como esse processo é desenvolvido nas escolas da rede estadual de ensino.

Fiz essa abordagem sobre um tripé: texto – leitura – leitor, no qual o texto é o objeto sobre o qual se vai produzir a leitura, a obtenção do sentido do texto por um sujeito, o leitor que, ensinado para essa competência leitora, adquire o status da cidadania.

Nesse sentido estabeleci a diferença entre o ato de ler (recolher e produzir sentido) e receber (receptor passivo das ideias de outrem), tendo em vista que um leitor ativo compreende a polissemia do texto, ao passo que um receptor passivo fica determinado, de maneira unívoca, pelas condições do texto.

A partir dessas premissas, coloca-se em relevo o papel da escola que vai alfabetizar para ler. Entretanto, a leitura plana não nos salva “de nós mesmos”. É preciso mais, é preciso ler de maneira crítica, uma leitura que ative as fantasias e o imaginário, para que se possa ler para conquistar a plena cidadania.

No entanto, destaquei que o “domínio da língua” para se obter “o acesso aos saberes linguísticos necessários” não pode ser feito de maneira ingênua, já que, segundo Bakhtin (1992, p. 95) a *palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico*, mais ainda, porque é produto da interação viva das forças sociais.

Deste modo, aduzi que a leitura deve ser entendida como uma construção de sentido resultante da reunião, num contexto particular, entre um sujeito e um texto escrito. Essa interação permite a construção de significados (compreensão, interpretação) e fruição. Para tanto, três condições essenciais devem ser levadas em consideração: o contexto da leitura; a pessoa do leitor; o texto.

É preciso dominar muitas informações contidas no texto para compreendê-lo. Quer dizer, o capital cultural do leitor é solicitado no processo de leitura. Esses recursos são adquiridos no processo de aprendizagem e fixados por meio de treino, em atividade lúdica. Pelo jogo o leitor entra no texto.

Todavia, o principal instrumento para o trabalho docente em sala de aula é o *Ler e Escrever*, em cujo *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor-4ª série* (SÃO PAULO, 2010) atribui ao professor o papel de mediador tanto das “análises”, quanto das “discussões” ocorridas entre os alunos. Vejo que as suas intervenções podem caminhar para dois lados: a) para aquele esperado: transforma a sala de aula num espaço investigativo, democrático, aberto ao livre pensar e polissêmico; ou b) para aquele indesejado: mantém a sala de aula como espaço autoritário, onde se reproduz a ideologia, autoritário e monossêmico.

De acordo com Orlandi (1987, p. 29), o DP apresenta três tipos em seu funcionamento: “o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para a distinção está na

relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas suas condições de produção.” Nesse seintido, o discurso *autoritário* estanca a reversibilidade; o *lúdico*, vive dela; e no *polêmico*, a reversibilidade está sob condições.

Se o professor adotar o discurso *autoritário*, mesmo que inconscientemente, conforme Orlandi (1987, p. 212), “produzirá uma transformação, cabe perguntar qual a direção, qual o sentido dessa transformação?”

Considerando que o *Guia* “Ler e Escrever” orienta que, dentre as funções do professor, está a “de mediar as análises e as discussões produzidas pelos alunos”, se esse professor adotar o DP autoritário, retirando-lhe a dinâmica de interação social que possibilita, segundo Bakhtin (2003), um movimento dialógico, ou seja, interlocutores que se valem de enunciados, em alternância, produzirem movimento de “posição responsiva”, por certo, a transformação não terá sentido positivo.

Nesse contexto, em que as escolas da vida real têm dificuldade em formar seus alunos para a leitura e o Governo, mantenedor desse sistema por meio da Secretaria da Educação, propõe constantes mudanças na educação – mais para justificar-se perante os organismos financeiros internacionais do que para avançar. Então, editou a Resolução SE nº 27/1996, instituindo o Saresp, instrumento para avaliação em larga escala para de “orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”.

Assim, fiz uma análise desse instrumento de avaliação - Saresp, para compreender suas virtudes e seus defeitos, bem como a influência que exerce na organização da escola, já que é um dos elementos da constituição do Índice de Desenvolvimento das Escolas do Estado de São Paulo (Idesp), o qual vai proporcionar o percebimento do “bônus de mérito” pela equipe escolar.

É certo que a avaliação é um elemento tão fundamental à vida humana que, desde a mais remota Antiguidade, se tem notícia de sua utilização.

Entretanto, para atender aos ditames do neoliberalismo de mercado, a avaliação do sistema educacional ganhou destaque, tanto para controlar sua expansão, quanto para prestar contas aos financiamentos das políticas educativas feitos por meio de agências internacionais como o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento).

Com os dados obtidos por meio da avaliação em larga escala, Iaies (2003) observa que nos sistemas as equipes técnicas centram-se mais na tabulação da informação, obtida por meio os instrumentos empregados, do que na exploração do potencial das informações para a mudança educativa. Ou seja, os dados coletados não revertem na

propalada orientação aos gestores, nem no monitoramento das políticas públicas, seque para a qualidade do ensino.

Então, Fernandes (2009) propõe novos caminhos para nortear as práticas de avaliação e as políticas assentadas sobre uma avaliação tipicamente formativa, com aquilo que denomina *Avaliação Formativo-Alternativa - AFA*. Essa denominação aponta a diferença substancial entre a avaliação formativa de base behaviorista e psicométrica, pautada em tarefas rotineiras e memorizações. Outra diferença está no fato de que, recentemente, tem havido alterações nos currículos de quase todos os países do mundo, em razão das profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, especialmente pela expansão dos regimes democráticos, o que exige um currículo *multicultural*. Por último, a universalização da escola nas sociedades democráticas, quando todas as crianças e adolescentes a ela têm acesso, algumas indagações devem ser feitas pelos sistemas educacionais

Enquanto não se faz essa mudança profunda no sistema de avaliação, segundo Sartório (2010, p. 58) o resultado da avaliação do Saresp “está no rebaixamento dos níveis de problematização propostos às crianças”.

Assim, aparece o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, com o uso da racionalidade técnica, em que o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, servindo ao aluno (cliente) informação limpa, eficiente e de qualidade, o qual se incumbe de selecionar informações utilitárias.

De acordo com os dados divulgados, as médias do Saresp 2010, em Língua Portuguesa do 5º ano EF foram:

- Rede Estadual	190,4
- Escolas da Grande São Paulo	187,7
- Escolas do Interior do Estado	196,6
- Diretoria de Ensino – Região Bauru	204,6
- Escolas Estaduais do Município Bauru	199,5
- Escola SSJ	243,8
- Escola LB	170,5

Embora a SSJ destaque-se nesse universo, no geral, os resultados não são animadores, posto que no Estado economicamente mais rico da nação, com um quinto (1/5) da população do País, é lamentável que a média das escolas de sua rede de ensino atinja 190,4. Quanto à LB ter obtido a média de 170,5, é preciso analisar a conjuntura dos fatos, já que são pessoas (alunos, gestores e professores) das quais decorreram estes números.

Por isso, utilizei o enfoque histórico-cultural, tendo em vista que essa concepção deixou de compreender o homem como a essência espiritual dos metafísicos, tampouco o corpo natural dos cientificistas, mas como um ser histórico, construído por meio das suas relações com o mundo natural e o social, capaz de intervir sobre eles, modificando-os pela sua *práxis*. Por isso, a perspectiva histórico-cultural concebe o homem diferente das outras espécies, já que possui a capacidade de transformar a natureza pelo seu trabalho, com os instrumentos, especialmente, criados e aperfeiçoados.

Nesse sentido, abordei o conceito de atividade, porque todo fazer humano é movido por um motivo em busca de um resultado. O lado significativo da atividade consiste em dar sentido tanto às ações práticas como às ações mentais (representações mentais) e extrair seu significado. O sentido se determina no processo de apropriação cultural por parte do sujeito. A internalização é um processo complexo de apropriação mútua entre sujeito e cultura, promovendo no sujeito acontecimentos evolutivos.

Assim, os estudos de Chartier (2002) ofereceram contribuição para as análises, pois ao estudar a sociedade, o autor não lança o olhar somente para a cultura de uma determinada camada social, mas expande-o para as trocas entre a cultura oral e a cultura escrita, perscrutando a maneira como a cultura não letrada pode influenciar a cultura escrita por meio das práticas que estas produzem na sociedade. O aspecto central da obra de Chartier, em relação às representações, é o de como os indivíduos se apropriam delas, passam a construir novas percepções e como essa concepção orienta suas práticas sociais.

Outra contribuição foi o enfoque de Kosik (2010) de que o conhecimento humano não pode abranger todos os fatos, apontam para a necessidade de se estabelecer um quadro de análise amplo que possibilite alcançar, ainda que parcialmente, a realidade concreta da escola.

Quanto aos documentos escolares, especialmente no Plano de Gestão Quadrienal 2011-2014, obtive preciosas informações para caracterizar a escola, sua história, seu espaço físico e a clientela usuária. A SSJ – escola de melhor desempenho no Saresp-2010, herdou o prédio que antes pertencera à FOB-USP, de elevado conceito (ao menos no imaginário coletivo), tem sido alvo de procura pelos pais de alunos de diversos pontos da cidade, os quais custeiam o transporte de seus filhos; enquanto a LB – escola de pior desempenho no Saresp-2010, foi criada num barracão de madeira para atender a população da periferia de classe média-baixa, assim continua atendendo esse tipo de clientela, bem como de bairros mais distantes, o quais se deslocam até a escola por meio de ônibus escolar custeado pelo poder público.

As duas escolas pesquisadas apresentam peculiaridades distintas na sua constituição, organização e gestão que refletem na abordagem pedagógica e, consequentemente, na qualidade de ensino, cujo parâmetro utilizado para seleção do corpus foi a avaliação do Saresp-2010. Esses fatores decorrem da cultura escolar que, segundo Forquin (1993, 2000) e Libâneo (2001) oferecem “elementos essenciais para compreender a dinâmica interna”.

Procedi à análise dos dados coletados por meio de entrevistas, cujas representações se referem-se às práticas por elas desenvolvidas no cotidiano escolar. A fim de auxiliar a análise das representações, elaborei 21 tabelas referentes a cada questão da entrevista.

Em síntese, as representações revelam:

01- As entrevistadas abraçaram a carreira do magistério por serem de família de professores ou por realizarem um sonho acalentado desde a infância.

Isto significa que provêm de um meio em que a leitura era habitual e estimuladora, tanto que abraçaram a carreira:

PC SSJ: [...] meus pais são professores e eu recordando, memorando minha infância, eu sempre brinquei de ser professora e sempre gostei deste ambiente escolar.

PC LB: [...] a minha mãe gostava muito de ler; então, eu também fui gostando de ler [...]

Assim, a leitura é algo que precede a formação para o magistério, está arraigada desde a infância nessas professoras. Para elas é visceral, tanto a leitura, quanto o ensino da leitura.

02- Foi marcante na carreira a figura de uma professora que tiveram.

Profa. 4ª B SSJ: Olha, eu tive uma professora de Português e uma de História que me identificava com elas [...] Elas tinham gosto pelo que faziam e acabei indo para esse lado, foi marcante.

Profa. 4ª B LB: Os professores da 4ª série sempre incentivavam a leitura, e eu sempre pensei nisso, [...] eu me aprofundi mais na leitura e, no final, eu disse: “Eu quero ser professora mesmo!”

De modo geral, as professoras têm uma referência para sua prática marcada pelo incentivo à leitura. Com isso, tendem a reproduzir esse comportamento.

03- A inspiração da prática decorre de constante atualização e ouvir professores mais experientes.

O contato com outros professores é fundamental para o exercício da profissão docente. Os excertos, a seguir transcritos, são representativos dessa troca de experiências:

PC LB: [...] eu comecei no Ernesto Monte que era uma clientela exemplar. Aí eu vim para o Luiz Braga e senti muita diferença, até tinha uma professora aqui, eu cheguei em uma professora e falei que eu não sabia mais dar aula, porque tudo que eu faço não está tendo sucesso na sala; aí ela foi me ensinando algumas coisas, porque dar aula para um aluno que já sabe tudo é fácil. Então, eu fui estudando, fazendo os cursos e mudando a prática em sala de aula, para que eu pudesse atingir esses alunos em sala de aula.

Profa. 4ª A SSJ: [...] quando eu comecei a dar aula aqui, tinha a professora Maria Amélia e algumas vezes eu vinha substituí-la; então, ela deixava algumas coisas assim, mas quando eu dava reforço aqui na escola, eu tinha um tempinho e ia assistir um pouco da aula dela e era ótimo. E a nossa Coordenadora Eduarda, com o hábito de ler, ela incentiva muito, ela é uma leitora muito competente e ela passa pra gente essa vontade de ler, ela contagia a gente [...]

Além da busca individual para soluções pontuais e importante para o aperfeiçoamento da prática docente, também existe a HTPC como um espaço para formação continuada, no qual essas trocas de experiências, quando bem planejadas e conduzidas pela PC, tornam-se valioso instrumento para se firmar “acordos”, isto é, manter o que está dando certo e rever as práticas improdutivas.

Verifica-se que nas escolas enfocadas, de um lado, a PC LB declara que ao chegar à nova escola sentiu a diferença dos alunos, então solicitou ajuda de uma colega mais experiente, fez cursos e alterou sua prática em sala de aula para atingir esses estudantes, por outro lado, a Profa. 4ª A SSJ informa que, no início de sua carreira, pôde assistir às aulas de uma ótima professora para melhorar sua prática e, atualmente, a PC SSJ pelo constante incentivo à leitura, contagia a equipe a ler.

Portanto, a formação continuada e a troca de experiências entre as professoras revelaram-se importantes mecanismos de aperfeiçoamento da prática docente.

04A- A organização do trabalho em equipe não evidencia diferença para melhor na avaliação do Saresp.

Pelos depoimentos colhidos da diretora e da PC da SSJ, não se pode inferir que a gestão de pessoas foi fator decisivo para com o resultado da avaliação.

Entretanto, ficou o registro da PC LB, a escola de pior desempenho no Saesp-2010, de que a divulgação do resultado:

- “foi o primeiro ano que foi esse fiasco”;
- “serviu para mexer com toda a equipe”;
- “vamos tentar outras alternativas”;
- “temos que tentar trazer esses pais mais pra gente”.

A revisão do modelo de gestão é ponto fundamental, tanto para que a escola de melhor desempenho continue nesse patamar, quanto para a de pior desempenho possa elevar seu índice.

04B- Não sobressai um gênero que as professoras costumam ler para si.

De modo geral, as professoras entrevistadas não se revelam assíduas leitoras de livros, mas de material utilizado para as aulas.

05- A frequência de leitura para si das professoras é baixa.

Apesar de não lerem muito para si, as professoras continuam influenciando seus alunos para a leitura, pois desenvolvem práticas diárias de leitura em sala de aula.

Esse fato foi constatado por Failla (2012, p. 42), quando aponta que, na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3, realizada em 2011, subiu a influência do “professor mediador da leitura em sala de aula”, em relação à anterior (2007).

06- As professoras não têm clareza sobre o conceito de texto.

A falta de embasamento teórico mais aprofundado não descaracteriza o trabalho com o texto, pois as falas das PCs demonstram terem consciência de sua natureza:

PC SSJ: Texto é tudo aquilo que a gente é capaz de decodificar e atribuir um sentido para ele.

PC LB: Um texto..., a gente pode dizer que uma palavra já é texto, desde que ela tenha sentido para o outro que a está lendo, né?

Fica a ideia básica de texto: construção com sentido pra o outro.

07- Representam que, para o aprendizado da leitura, são necessários: incentivo da família, incentivo da escola e leituras escolares diárias.

As escolas têm desenvolvido práticas de leitura diárias: leitura da professora, roda de leitura, sala de leitura com seção circulante na SSJ, “Sacola da Alegria” na LB.

Esses procedimentos induzem a ampliação de atividades de leitura, inclusive para que as famílias entrem em contato com o livro levado pelo aluno. Entretanto, o incentivo da família é mais significativo na SSJ, cujos pais buscam essa escola, ainda que provenientes de bairros distantes, arcando com os custos do transporte escolar, enquanto os pais da LB, dado o perfil sócio-econômico-cultural mais carente, estão menos envolvidos com a vida escolar de seus filhos.

08- No planejamento das atividades de leitura incluem práticas diárias.

Em síntese, as entrevistadas relatam as atividades desenvolvidas:

Diretora SSJ: Leitura diária, no início da aula e, semanalmente, os alunos retiram livros.

Diretora LB: Uma rotina que o professor segue, que é feita em conjunto com a PC.

PC SSJ: São momentos: Primeiro é preciso investir na formação do gosto leitor do professor. Na sala de aula, a Roda de Jornal (discutir notícias), a Roda de Literatura....

PC LB: Rotina semanal: lendas, roda de jornal, revista Ciências, revista Recreio...

Profa. 4ª A SSJ: Leio para os alunos e eles para mim, é bem ampliado o repertório deles.

Profa. 4ª B SSJ: Eu nem planejo não, vem ali, lembro de algum livro, de alguma atividade...

Profa. 4ª C SSJ: Trago cópias de textos e leio para os alunos, que também leem para mim.

Profa. 4ª D SSJ: Trago cópias de textos e leio para os alunos, que também leem para mim.

Profa. 4ª E SSJ: Cada dia, eu leio um tipo de texto para eles; gostam mais dos informativos/ científicos.

Profa. 4ª A LB: Diversificando: leio fábula, jornal e, pelo Saresp, muita carta do leitor.

Profa. 4ª B LB: Tomo a leitura individual para ver como está cada criança.

Profa. 4ª C LB: Leitura de mim para eles e deles para mim, quando escolhem o que ler.

Profa. 4ª D LB: Estamos trabalhando com atividades que eles consigam realizar.

Nota-se a preocupação de proporcionar atividades de leitura aos alunos nas duas escolas, inclusive o enfoque da Profa. 4ª A LB em prepará-los para a próxima prova do Saresp.

09- As professoras gostam do *Ler e Escrever*, com algumas adaptações.

Retomando os excertos transcritos na análise da Tabela 09, pelos quais as entrevistadas demonstram apreço pelo guia *Ler e Escrever*, aponto o seguinte:

Diretora SSJ: Eu estou de acordo, os professores seguem e eu acho que está dando resultado.

A Diretora SSJ faz a afirmação do *estar de acordo* e *os professores seguem*, já que o material foi adotado pela Secretaria da Educação, já o *eu acho que está dando resultado* tem base no senso comum, sem qualquer argumentação, a não ser pelo fato de a escola ter melhor desempenho no Saresp-2010.

Diretora LB: [...] eu acho que foi muito bem recebido pelo corpo docente. Eles estão colocando em prática [...]

Da mesma forma, a fala da Diretora LB pode ser traduzida por *o corpo docente cumpre*. Com isso, revela falta de reflexão, um ato mecânico.

PC SSJ: [...] tem algumas expectativas de aprendizagem que a gente não atende, que a gente não alcança.

Por sua vez, a PC SSJ vale-se de dêiticos para referir-se ao *Ler e Escrever*, ou seja, trata-o numa relação referencial sem definir ao certo o que deveria ser atendido ou alcançado com a utilização do referido guia.

PC LB: Olha, é um material muito bom, muito bom, que vem pronto, só há necessidade do professor estudar para dar os encaminhamentos corretos, [...]

Já a PC LB mostra-se favorável à utilização do material, porque vem pronto e basta o professor adaptar-se a ele. Assim, desconsidera a essência da atuação pedagógica que necessita da ação e da reflexão, não apenas adaptação.

Profa. 4ª A SSJ: [...] Eles foram feitos para a cidade de São Paulo, então foram feitos para os alunos que moram lá [...]

Esta professora da SSJ desconsidera o contexto, já que é impossível preparar um material específico para cada escola de uma rede tão grande quanto à SEESP. Da mesma forma que a SSJ tem uma realidade sócio-cultural, a LB tem outra. É preciso contextualizar, eis o trabalho docente.

Profa. 4ª B LB: [...] A criança tem que pensar pra fazer, porque você não pode dar tudo pronto, senão a criança não vai pensar [...]

A Profa. 4ª B LB cogita a possibilidade de a criança não pensar. Indago-me: seria porque vai mal no Saresp?

Conforme ela aduz na sequência, *é um material riquíssimo*. Entretanto, não há material autoinstrutivo para crianças de 4ª série, posto que as séries iniciais do Ensino Fundamental são unidocentes, isto é, com exceção de arte e educação física, há um único professor regente. Nessa faixa etária, a criança necessita de um tempo maior com o/a professor/a para a construção de vínculos que lhe garanta estabilidade para desenvolver a capacidade de aprender.

Dependendo do discurso utilizado pela professora, segundo a tipologia de Orlandi (1987) abordada no capítulo 1, será mais ou menos viável produzir-se a reversibilidade.

10- Complementam as aulas consultando livros didáticos.

O fato de as professoras complementarem as aulas utilizando livros didáticos evidenciam que *o ensino público brasileiro tem-se ancorado em leituras de caráter 'formativo'* (BARBOSA, 2009, p. 20), bem como *nas aulas de Língua Portuguesa identificamos o uso diário de livros de literatura* (CONSTÂNCIO, 2012, p. 68).

A superação da superficialidade do *Ler e Escrever* (SARTÓRIO, 2010, p. 58) é obtida, quando as professoras utilizam-se do livro didático.

11- A escolha de textos a serem trabalhados é distinta: - na SSJ é aleatória, - na LB seguem o *Ler e Escrever*.

A forma aleatória, porém não simplista, com que as professoras da SSJ selecionam textos de livros didáticos para serem trabalhados em sala de aula podem estar contribuindo para um maior grau de reflexão dos alunos – e consequente melhor desempenho

no Saresp – ao passo que as professoras da LB, seguindo fielmente o *Ler e Escrever*, diminuem essa possibilidade.

- 12- Metodologia para atividades de leitura: leitura individual / leitura em grupos / discussões.

Fica evidente nas representações das professoras que, para formar leitores competentes, há necessidade de muito treino, de acordo com os três tipos atividades mencionadas.

- 13- Para metade das entrevistadas o trabalho com texto causa interesse nos alunos, para a outra metade, depende do gênero e de como o texto é apresentado.

Conhecendo seus alunos, a professora pode selecionar textos que atinjam seus interesses e desperte-lhes a curiosidade de aprender.

Duas importantes atividades foram registradas para a constituição da subjetividade dos alunos como formação cultural: semanalmente, a seção circulante da sala de leitura na SSJ e a “Sacola da Alegria” na LB.

- 14- Todas entendem que o trabalho com texto provoca melhoria na aprendizagem dos alunos, inclusive escrevem melhor.

Esta constatação feita por todas as professoras corrobora o pensamento de Foucambert (1997), no sentido de que ensinar a ler um texto é um desafio a qualquer educador. E mais: os alunos oferecem a contrapartida de escreverem melhor.

Utilizando-me do nome do guia de alfabetização – *Ler e Escrever* – faço a seguinte análise:

- ler, indica uma ação de fora para dentro;
- escrever, ação de dentro para fora;
- entre o ler e o escrever está o pensar, um movimento de reflexão.

- 15- Com a leitura, os alunos estão lendo mais e escrevendo melhor.

De acordo com o depoimento das professoras, quanto ao desempenho dos alunos, no sentido de que ler mais possibilita melhor escrita, retomo Glawinski (1977) para reafirmar que o leitor vai para o texto com diferentes tendências, inclusive os condicionamentos históricos e culturais. À medida que as professoras vão apresentando aos alunos os diversos gêneros literários, passam a ler mais, a se interessar mais pela leitura.

16- Para o aluno aprender ou não aprender, metade atribui ao próprio aluno e sua família, a outra metade à função da escola.

Ainda é grande o fator de insucesso atribuído à família e ao próprio aluno, conforme Balmant; Carrasco (2012, p. A18) e afirmado pelas professoras entrevistadas.

Todavia, o discurso pedagógico (DP) autoritário, segundo a tipologia de Orlandi (1987) que estanca a polissemia e retém a reversibilidade, pode influenciar no aprendizado dos alunos.

17- As professoras não têm clareza sobre o conceito de leitura.

A falta de entendimento sobre o que é ler pode ter prejudicado a preparação dos alunos para resolução das questões do Saesp-2010.

18- A função da escola é essencial para formar alunos leitores.

Reafirmo dois aspectos da abordagem de Oliveira (2012, p. 20), que enfoca o problema de gestão de sistema, isto é, de uma rede de escolas:

- se fosse dado um tratamento mais equânime às escolas da mesma rede, isto proporcionaria desempenhos muito próximos;
- se a avaliação medisse o avanço do aprendizado, não sofreria as distorções que sofre, pela falta de equalização.

Ao lado disso, para Goergen (2005, p. 17) a escola não se isenta da dualidade tempo e espaço, pois educa pessoas de um tempo histórico-cultural, num espaço contextualizado.

- 19- A causa do desempenho no Saresp-2010 em Língua Portuguesa, também é distinta: - na SSJ deve-se ao trabalho das professoras, - na LB é problema do aluno ou de sua família.

Trata-se de representações que sofreram influência do próprio resultado do Saresp – melhor/pior desempenho – quando as professoras, acolhendo princípios de desigualdade e competição, ora creditam o sucesso ao seu bom trabalho (SSJ), ora debitam ao aluno e à família as causas do insucesso (LB).

Neste caso, segundo Souza e Lopes (2010, p. 54), o uso dos resultados dessa avaliação em larga escala está servindo para *intensificar desigualdades e levar à exclusão*.

- 20- De mesma forma distinta é o fato de os alunos estarem preparados para trabalhar os textos do Saresp-2010: - na SSJ estavam preparados, - na LB não estavam preparados.

A diferença deve-se a dois fatores básicos:

- o forte eco do índice obtido na avaliação em larga escala;
- na SSJ todos estavam alfabetizados e na LB uma classe inteira (4ª D) era constituída de alunos em recuperação (PIC)

Ainda que não se possam oferecer conclusões definitivas a partir dos dados e aspectos levantados neste trabalho, é plausível fazer algumas afirmações e contribuir para novas pesquisas no campo da educação:

- a) apesar dos resultados obtidos no Saresp, melhor ou pior desempenho, as equipes escolares têm consciência da necessidade da formação continuada, da contínua atualização;
- b) embora as escolas pesquisadas situem-se em contextos bem distintos, ambas precisam avançar no quesito gestão escolar, pois não fez significativa diferença nos resultados;
- c) ficou claro que, apesar de ler alguns gêneros que circulam socialmente, nem diretoras, nem coordenadoras, nem professoras são leitoras (de livros), de acordo com o conceito dos “Retratos da leitura no Brasil 3”;
- d) já que as equipes escolares têm consciência da necessidade de constante atualização, não basta esse fator, é preciso efetivar essa formação, por meio de estudos,

seminários, debates. Causa ansiedade verificar que estão formando cidadãos, os quais precisam ser proficientes na leitura, essas professoras, como profissionais do magistério, ainda não conseguem, tranquilamente, conceituar duas palavras-chave para o desempenho de suas funções: “texto” e “leitura”;

e) no entanto, sabem da necessidade da prática de leitura diária por parte de seus alunos – e assim procedem, porque são atividades previstas no *Ler e Escrever* –, quanto ao incentivo à leitura na escola, há boas prática em desenvolvimento – seção circulante da sala de leitura (biblioteca) e “Sacola da Alegria” –, restando o incentivo da família, que não foi aferido, pois não era objeto de pesquisa;

f) de modo geral, as professoras afirmaram gostar do *Ler e Escrever* ou indicaram a necessidade de adaptações. Outros pesquisadores verificaram que há um reducionismo com a utilização desse material, como citou Sartório (2010, p. 58), “rebaixamento dos níveis de problematização propostos às crianças”. Em alguma medida, isso é compensado, porque complementam as aulas consultando livros didáticos, de acordo com Barbosa (2009, p. 20), “os livros didáticos aparecem como chave para o entendimento de formas de entrelaçamento entre práticas de leitura e a vida social”;

g) talvez, as afirmações do item anterior expliquem o fato de as professoras da SSJ (melhor desempenho) fazerem a seleção de textos para uso em sala de aula “aleatoriamente” em livros didáticos, enquanto as professoras da LB (pior desempenho) “seguirem” o *Ler e Escrever*;

h) ao defrontar com depoimento sobre as mudanças provocadas nos alunos, quando se trabalha com textos, como o seguinte:

Profa. 4ª C LB: Vai deixando eles mais amadurecidos, vão escrevendo melhor, a leitura vai desenvolvendo melhor, tudo melhora.

Lembro-me de uma poesia de Oswald de Andrade:

VÍCIO NA FALA

Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados

Assim, embora as professoras tenham dificuldade para conceituar texto e leitura, na prática cotidiana, oferecem textos de diversos gêneros aos seus alunos e vão fazendo leitura e, em razão disso, os alunos vão escrevendo melhor;

i) apontam que a função da escola é essencial para formar alunos leitores, mas são cétricas quanto a isso, uma vez que, metade delas atribui como condição para o aluno aprender ou não aprender ao próprio aluno e à sua família;

j) o resultado da avaliação do Saresp 2010, em Língua Portuguesa, motiva as representações das professoras na indicação das causas:

- na SSJ (melhor desempenho): os alunos estavam preparados e as professoras fizeram bem seu trabalho;
- na LB (pior desempenho): os alunos não estavam preparados e o problema é dos alunos e das famílias.

Com base nestas constatações, posso afirmar que os alunos da SSJ foram mais bem treinados para resolver o tipo de questões propostas na avaliação em larga escala. Outro diferencial foi o fato de uma classe inteira da LB não estar alfabetizada (em recuperação no PIC) e o Saresp não leva em conta esse fator de vulnerabilidade do entorno sócio-econômico.

Portanto, há um grande trabalho a ser feito nas escolas, em termos de gestão, formação continuada e planejamento das atividades didático-pedagógicas e, principalmente, se se quer atingir elevado nível de leitura de seus alunos, preparando-os para a cidadania ou, mais que isto, conforme Cândido (1989), para sua humanização, é preciso enfatizar o ato de ler, ler e ler, tal como um atleta que repete, à exaustão, os movimentos de seu esporte. Os alunos devem praticar muito, não há outra maneira.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da literatura**. 6.ed. Coimbra: Almedina, 1984, v. I.
- ALMEIDA, J. M. **Ensinar português?** In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 10-16.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres na escola**: algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARENA, D. B. **Século XXI exige novos modos de ler e pensar**. Jornal UNESP - Ano XX, nº 212- junho/2006 - Suplemento. Disponível em: <http://www.unesp.br/aci/jornal/212/suplea.php>, acesso em 04/06/2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALMANT, O.; CARRASCO, L. **Professores culpam alunos e famílias por baixo rendimento dos estudantes**. In: O Estado de São Paulo, São Paulo, 20 jun. 2012. Vida, A18.
- BAPTISTÃO, Eduardo. **Tempo da leitura** – ilustração. In: O Estado de São Paulo, São Paulo, 3 set. 2006. Caderno 2, D14.
- BARBOSA, R. L. L. **Dificuldades de leitura**: a busca da chave do segredo. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- _____. **A construção do “herói”**. Leitura na escola - Assis-SP - 1920/1950. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____. **Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais**: livros didáticos – 1997/2003. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 693-732.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. MEC-Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. MEC-Inep. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2009

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. (dir.) **Práticas de leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRITTO, L. P. L. **Língua vivida x língua aprendida**. Palestra Proferida no IV Encontro de ensino de Língua. UEPG, Ponta Grossa, 25/09/2007.

BRUNNER, J. J. Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. In: IAIES, Gustavo et al. **Evaluar las evaluaciones**: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2003. p. 67-84. Disponível em: www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf, acesso em 05/06/2012.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (org.). **Direitos humanos e...** Volume um. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, F. A. L. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. In: **Diálogos**. DHI/PPH/UEM, v.9. n.1, p.143-165, 2005.

CATANI, D. B.; GALLEGGO, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1991, p.173-191.

_____. Prefácio. In: CHARTIER, R. (dir.) **Práticas de leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, v. 2, p. 129-277, 1990.

COLL, C. **Psicología y curriculum**. México: Paidós, 1991.

CONSTANCIO, A. R. **A padronização do trabalho docente: crítica do programa Ler e Escrever**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, M. R. S. A trajetória histórica da avaliação: do dia-a-dia à sistematização educacional. In: **III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, GT-15, 2004, p. 1-17. Disponível em: <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2019>, acesso em 06/09/2012.

DALBEN, Ângela I. L. F. **Avaliação escolar**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?:** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ECO, U. **Os limites da interpretação.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

ESTADÃO.COM.BR. 07/03/2012-23h23. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,sistema-educacional-melhora-em-sao-paulo-mas-ritmo-continua-lento,845429,0.htm>, acesso em 04/06/2012.

FAILLA, Z. Introdução - Leitura dos “retratos”: o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012, 19-54.

FARIA, E. **Dicionário Escolar Latino-Português.** 4. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1967.

FELIPE, J. Sistema de avaliação de rendimento escolar em São Paulo: ajuda ou obstáculo? In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais.** São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FINI, M. L. Apresentação. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp:** documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009, p. 7-9.

FISCHER, S. R. **História da leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FOLHA.COM. 18/03/2011- 07h48. Disponível em <http://www.folha.com.br/sa890492>, acesso em 04/06/2012.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Tradução de Catherine Rato, revisão técnica de Antonio Flavio B. Moreira (UFRJ) e Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS). **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez/2000, p. 47-70.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. **Avaliação e política educacionais:** o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, n° 108, p. 101-132, Nov/1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GARCIA, M. **A formação contínua de professores no HTPC:** alternativas entre as concepções instrumental e crítica. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2010.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-46.

_____. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 88-103.

GLAWINSKI, Michael. Reading, interpretation, reception. In: **New Literary History**, vol. XI, number I. Charlottesville, Virginia, USA: The University of Virginia, 1977. trad. Vânia Corrêa dos Santos Clementino. Bauru: UNESP, 1986.

GOLINI, P. **Aos 50 anos, FOB mantém vocação de formar para mercado e academia**. USP Online, 4 de abril de 2012. Disponível em www5.usp.br/8779/fob-completa-50-anos-na-formacao-de/, acesso em 22-04-2012.

GOODSON, L **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.

GUERREIRO, C. **Os HTPCs são uma ótima oportunidade para que os diretores de escola incentivem a troca de experiências e a integração entre os professores**. In: Revista Escola Pública, ed. 13, set. 2009. São Paulo: Editora Segmento, 2009. Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/13/artigo246349-1.asp>, acesso em 17-10-2012

HAAG, Carlos; ALMEIDA, Hélio de. Decifra-me ou devoro-te. São Paulo, **Revista Pesquisa Fapesp** nº 118, dez/2005.

HADJI, Charles. **A avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALPERN BRITZ, P. Indicadores y sus usos en educación: una tensión no resuelta. In: IAIES, Gustavo et al. **Evaluar las evaluaciones**: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IIPE, Unesco, 2003. p. 85-96. Disponível em: www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf, acesso em 05/06/2012.

HÉBRARD, J. O autoditismo exemplar. In: CHARTIER, R. (dir.) **Práticas de leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 35-73.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 30.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IAIES, G. Evaluar las evaluaciones. In: IAIES, Gustavo et al. **Evaluar las evaluaciones**: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IIPE,

Unesco, 2003. p. 15-36. Disponível em: www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf, acesso em 05/06/2012.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB. 2006.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2.ed., 8.reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. Tomo I, 2.ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

_____. **História geral da pedagogia**. Tomo II, 10.ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, s/d.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEITE, S. A. S. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012, p. 63-81.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. **A aplicação do planejamento estratégico na escola**. Revista Gestão em Rede. n. 19, abr. 2000, p. 8-13.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MACEDO, L. **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica**. Disponível em www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html, acesso em 07/06/2012.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. s/d. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_13.pdf, acesso: 06/10/2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global Editora, 1987.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MELLO, G. N. **Afinal, o que é competência?** Nova Escola, nº 160, março de 2003.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S.G.L. e MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006, p. 193-202.

MENDES, C. C. T. **HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Cad. Pesq. Adm. São Paulo, v. 1, nº 3, 1996, p. 1-5.

NÓVOA, A. História de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1993.

_____. Relação escola – sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 19-39.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Balanço da educação paulista**. São Paulo, 24 mar 2011, Notas e Informações, A3.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 125-143.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

PACCOLA, R. A. **Cinema e imaginário: em A História Sem Fim**. Bauru: Edusc, 2006.

PARIS, M. L. **Rede física e redistribuição da rede física: à procura de soluções para um amontoado de problemas**. In: Cadernos Fundap. São Paulo: ano 2, nº 5, dez/1982, p. 68-78.

PATTO, M. H. S. A criança de escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Projeto IPÊ. São Paulo, 1985. Disponível em: http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2010/acriancadaescolapublica_patto.pdf, acesso em 04/09/2012.

PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão científica? In: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Idéias 30: Sistema de Avaliação**

Educacional. Maria da Conceição Canholato (Coord.). São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, 1998.

_____. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre. Artmed, 1999.

_____. **Escola e cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB. 2006, p.41-60.

RALLO, R. M. P. **A magia dos jogos na alfabetização.** Porto Alegre: Kuarup, 1993.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003.

ROCHA, A.C. **O Processo Orçamentário Brasileiro como Instrumento de Accountability.** Anais do Encontro de Administração Pública e Governança. Salvador, BA, nov. 2008, p.1-15. Disponível em: www.betatreinamento.com.br/visita/O%20POB.pdf. acesso em 05/06/2012.

ROSA, M. G. **A História da educação através dos textos.** São Paulo: Cultrix, 1975.

SACRISTÁN, J. G. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Ediciones Morata, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **SARESP:** documento de implantação. São Paulo: FDE, 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **SARESP 98:** manual de orientação. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998.

_____. Secretaria da Educação. **A construção da proposta pedagógica da escola:** a escola de cara nova, planejamento 2000. São Paulo: SE, 2000.

_____. Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação Saresp:** documento básico. Coordenação geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009. V. 2.

_____. Secretaria da Educação/CENP. Comunicado CENP de 06, publicado no DOE de 7-2-2009.

_____. Secretaria da Educação. **10 metas para uma escola melhor.** Disponível em: www.educacao.sp.gov.br, acesso em: 20/01/2010.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 4ª série; adaptação do material original, Marisa Garcia, Andréa Beatriz Frigo. 2.ed. São Paulo: FDE, 2010.

SARTÓRIO, L. A. V. **O pragmatismo e os programas de ensino do estado de São Paulo**. In: Revista Poiesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; p.52-73. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/search/results>, acesso em 17/10/2012.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista a Rosina Duarte. Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, v.2, n.3, p.143-148, jun. 2001.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, E. T. Prefácio à segunda edição. In: SMOLKA, A. L. B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2010, p. 11-13.

SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: SMOLKA, A. L. B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2010, p. 37-65.

SOARES, M. B. As condições Sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 18-29.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 22, jul./dez. 2000.

SOUSA, S. Z. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, V. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan/dez. 2008.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB. 2006.

TEDESCO, J. C. Prólogo. In: IAIES, Gustavo et al. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IIPE, Unesco, 2003. p. 11-14. Disponível em: www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf, acesso em 05/06/2012.

TEIXEIRA COELHO. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 1997.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

USP-BAURU. Disponível em: www.bauru.usp.br/?page_id=138, acesso em 21-04-2012.

VALENTE, I. e ARELARO, L. **Progressão continuada x promoção automática:** e a qualidade de ensino? junho/2002, p. 1-40. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/89436496/18-VALENTE-Ivan-e-ARELARO-Lisete-Progressao-continuada-X-Promocao-automatica>, acesso em 04/09/2012.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional:** teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

WARDE, M. J. **O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac, 2001.

_____. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA, A. L. B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** 2.ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2010, p. 17-35.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

OBJETIVO: caracterizar os docentes participantes da pesquisa.

1- DADOS PESSOAIS:

Nome: _

Idade: _

Escola: _____

2 - DADOS PROFISSIONAIS:

1. () Diretor () Professor Coordenador () Professor Educação Básica I

2. Há quanto tempo atua nesta Unidade Escolar: _____

3. Professora da 4ª série () manhã () tarde

4. Curso de Ensino Superior realizado: _____

() concluído

() em andamento

Habilitação: _____

5. Instituição de Ensino Superior: _____

() escola pública

() escola privada

() parte em escola pública e parte em escola particular

6. Tempo de serviço no magistério: ____ anos - na atual função ____

7. Tempo de serviço na escola: ____ anos

Justificativa : _____

7. Vínculo com a escola:

() efetivo

() act

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - PROFESSOR

Escola: _____

Série: _____

Informações gerais:

1. Por que escolheu a profissão docente?

2. Algum professor ou leitura que lhe tenham indicado marcou-lhe de alguma forma?

3. A sua prática em sala de aula teve inspiração em algum modelo proposto por autores da área de Educação, pela Secretaria, pela Coordenação da Escola, por algum professor que você teve e era muito bom ou você mesmo(a) criou seu próprio método?

Informações sobre a leitura do professor:

1. O que você costuma ler?

2. Com que frequência você lê os materiais citados?

Informações sobre o trabalho do professor com a leitura:

1. O que você entende por texto?

2. O que você julga ser necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?

3. Como você planeja as atividades de leitura?

4. O que você pensa sobre o guia *Ler e Escrever* enviado pela Secretaria da Educação?

5. Quais outros materiais você consulta para planejar as suas aulas?

6. Quais os critérios que você utiliza para selecionar os textos para trabalhar em sala de aula?

7. Qual metodologia você utiliza para trabalhar com o texto?

8. O trabalho com o texto causa interesse nos alunos? Quais interesses? Por quê?

9. O trabalho com o texto provoca mudanças na aprendizagem dos alunos? Quais?

10. Como você avalia o desempenho dos alunos na leitura?

11. Qual(is) ais) causais) que leva(m) de um aluno a aprender ou não aprender?

12. O que você entende por leitura?

13. O que considera essencial para formar alunos leitores?

Informações sobre o SARESP:

1) Em sua opinião, por que esta escola teve esse desempenho no SARESP de 2010 na avaliação de Língua Portuguesa?

2) Em sua opinião, os alunos do ano passado estavam preparados para trabalhar os textos da prova?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - DIRETOR / PROFESSOR COORDENADOR**Escola:** _____**Informações gerais:**

1. Por que escolheu a profissão docente?

2. Algum professor ou leitura que lhe tenham indicado marcou-lhe de alguma forma?

3. A sua prática teve inspiração em algum modelo proposto por autores da área de Educação, pela Secretaria, pela Supervisão/Direção, por algum professor que você teve e era muito bom ou você mesmo(a) criou seu próprio método?

Informações sobre o trabalho do servidor:

1. Como você organiza o trabalho em equipe?

2. O envolvimento do pessoal escolar tem sido eficiente para a finalidade última: a aprendizagem?

Informações sobre o trabalho com a leitura:

1. O que você entende por texto?

2. O que você julga ser necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?

3. Como são planejadas as atividades de leitura?

4. O que você pensa sobre o guia *Ler e Escrever* enviado pela Secretaria da Educação?

5. Quais outros materiais são consultados para planejar as aulas?

6. Quais os critérios utilizados para selecionar os textos para trabalhar em sala de aula?

7. Qual metodologia utilizada para trabalhar com o texto?

8. O trabalho com o texto causa interesse nos alunos? Quais interesses? Por quê?

9. O trabalho com o texto provoca mudanças na aprendizagem dos alunos? Quais?

10. Como você avalia o desempenho dos alunos na leitura?

11. Qual(is) a(s) causa(s) que leva(m) de um aluno a aprender ou não aprender?

12. O que você entende por leitura?

13. O que considera essencial para formar alunos leitores?

Informações sobre o SARESP:

1) Em sua opinião, por que esta escola teve esse desempenho no SARESP de 2010 na avaliação de Língua Portuguesa?

2) Em sua opinião, os alunos da série em que leciona estavam preparados para trabalhar os textos da prova?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, intitulada **“O desenvolvimento da necessidade da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a busca da humanização”** e gostaríamos que participasse dela. O objetivo geral da investigação é observar, analisar e refletir como é o ensino da leitura em duas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino - Região Bauru e quais os fatores que influenciaram o resultado das duas escolas, na última avaliação de língua portuguesa proposta pelo estado de São Paulo (SARESP).

Caso aceite participar desse projeto de pesquisa, gostaríamos que soubesse que com os dados coletados será sistematizada a tese de doutorado e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como em publicações, congressos e uso da imagem dos sujeitos participantes com a identidade preservada.

Eu, _____ portadora do RG _____, autorizo a participar da pesquisa intitulada **“O desenvolvimento da necessidade da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a busca da humanização”** a ser realizada na EE _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Nome da professora: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos:

Rivaldo Alfredo Paccola (doutorando) - contato: (14) 3224 3001

Raquel Lazzari Leite Barbosa (Orientadora responsável) - contato: (18) 3302 5860

Programa de Pós-Graduação em Educação - Unesp de Marília: (14) 3402 1336

Autorizo,

Data: ____/____/____

Professora

Entrevista com a Diretora da EE Prof. Silvério São João, com 62 anos de idade, 43 de magistério, 20 como diretora efetiva e há 9 anos nesta escola.

Rivaldo: Hoje é dia 29/09/2011, estamos na EE Prof. Silvério São João com a Diretora SSJ para esta entrevista a fim de colher alguns dados. Primeiramente, por que a senhora escolheu a profissão docente?

Diretora SSJ: Porque eu gosto. Sempre gostei. Desde criança eu pensei ser professora.

Rivaldo: Algum professor ou leitura que lhe tenham indicado lhe marcou de alguma forma?

Diretora SSJ: Pode ser em qualquer época?

Rivaldo: Sim.

Diretora SSJ: Eu me lembro dos professores do ginásio. Lembro-me da professora Glorinha Portal, eu me lembro mais dela, porque ela levava a gente para São Paulo em excursão.

Rivaldo: A sua prática teve inspiração em algum modelo proposto por autores da área de Educação, pela Secretaria da Educação ou pela Supervisão, por algum professor que você teve que era bom mesmo, ou você criou um próprio método nesses anos todos?

Diretora SSJ: A gente sempre tem orientação da Secretaria da Educação e a gente procura seguir essas orientações.

Rivaldo: Especificamente na direção de escola, como a senhora organiza o trabalho em equipe?

Diretora SSJ: A gente trabalha nos HTPCs.

Rivaldo: O envolvimento do pessoal escolar tem sido eficiente, já que a finalidade última é a aprendizagem do aluno?

Diretora SSJ: Tem sido eficiente sim.

Rivaldo: A respeito do trabalho com a leitura na escola, os alunos quando leem, leem textos. O que a senhora entende por um texto?

Diretora SSJ: Meu Deus do céu, eu não sou dessa área... Eu sei que aqui todo mundo lê, todos os dias os professores leem um texto, ou pode ser uma informação, ou um conto, todo dia é lido.

Rivaldo: O que a senhora julga ser necessário para o aprendizado da leitura, pelas crianças?

Diretora SSJ: Que tenha incentivo. A escola incentiva; então, que a família também incentive os alunos. A professora incentiva, em geral, todo mundo incentiva.

Rivaldo: Como são planejadas as atividades de leitura?

Diretora SSJ: Todos os dias, já no começo da aula, as professoras leem um texto. Tem a Sala de Leitura aqui do lado, os alunos toda semana retiram livro, levam para casa e trazem de volta. Tem um cronograma das classes, os dias certos para cada classe e o horário.

Rivaldo: O que a senhora pensa sobre o guia *Ler e Escrever* enviado pela Secretaria da Educação para as escolas?

Diretora SSJ: Eu estou de acordo, os professores seguem e eu acho que está dando resultado. Em geral os professores gostam, mas sempre tem alguém que não gosta ou então não fica só no *Ler e Escrever*.

Rivaldo: Quais outros materiais são consultados para planejar as aulas, além do *Ler e Escrever*.

Diretora SSJ: Às vezes, eles tiram texto da internet e usam a impressora.

Rivaldo: Quais são critérios utilizados para selecionar os textos para levar para a sala de aula?

Diretora SSJ: Sempre eles mostram para a Professora Coordenadora, ela dá uma olhada para eles poderem imprimir. Ela acompanha.

Rivaldo: Qual é a metodologia que eles usam para trabalhar com o texto?

Diretora SSJ: Como assim?... Sei que eles leem, no começo, os alunos leem também. Eles têm, como se fala, uma rotina. Tem uma... como chama... ela recolhe toda semana, eles seguem aquilo, tudo fica comigo. A Coordenadora que acompanha melhor, que trata disso.

Rivaldo: A senhora tem percebido se o trabalho com o texto causa interesse no aluno? Que tipo de interesses são esses?

Diretora SSJ: Causa, melhora bastante, porque eles veem coisas variadas. Tem livrinhos de historinhas que vem [da Secretaria da Educação], tem "Galileu" [revista], tem gibizinhos. Tudo isso vem para a escola.

Rivaldo: Então, a senhora tem percebido que o trabalho com textos melhora a aprendizagem dos alunos?

Diretora SSJ: Ah... melhora sim, ajuda bastante. Os alunos escrevem melhor.

Rivaldo: Como a senhora avalia o desempenho dos alunos na leitura?

Diretora SSJ: Não seria através dos resultados do Saresp?

Rivaldo: Não, não, como a senhora tem percebido aqui na escola, por exemplo, pelos comentários da Professora Coordenadora.

Diretora SSJ: Quando se traz texto para ler, os alunos escrevem melhor.

Rivaldo: Então, o desempenho deles está a contento?

Diretora SSJ: Tá, melhorou bastante.

Rivaldo: Na sua percepção, o que a senhora acha que seja decisivo para um aluno aprender ou não aprender? Por que tem alguns alunos que aprendem e tem outros que não aprendem? Que causa leva a isso?

Diretora SSJ: Acho que bastante causas: o acompanhamento da família, o interesse da família pela escola, o professor comprometido, acho que tudo isso, a escola também comprometida.

Rivaldo: Como a escola trabalha com leitura, o que a senhora entende por leitura?

Diretora SSJ: É tudo que o aluno lê, jornal - eles trabalham com jornal também - tudo que eles leem, eu acho que é isso.

Rivaldo: O que a senhora considera essencial para formar alunos leitores?

Diretora SSJ: O incentivo da escola, o incentivo da família, o incentivo do professor e o professor também gostar de ler, ele tem que gostar de ler.

Rivaldo: Agora algumas informações sobre o Saresp. Em sua opinião, por que a escola teve um bom desempenho na avaliação de Língua Portuguesa, em 2010?

Diretora SSJ: É que esse bom desempenho já vem há vários anos, ano a ano ele está melhorando. Os professores estão se dedicando bastante para essa melhora. A escola, todo mundo...

Rivaldo: Em sua opinião, os alunos estavam preparados para trabalhar os textos da prova do ano passado?

Diretora SSJ: Elas preparam. Agora, para este Saresp, elas estão trabalhando mais com jornal.

Rivaldo: Alguma coisa que senhora queira acrescentar, alguma particularidade da escola?

Diretora SSJ: É que quem vem estudar aqui, nós temos poucos alunos do setor. A maioria vem de longe, então são pais que se interessam pela escola, elas pagam peruas escolares para os filhos virem aqui estudar, de diversos bairros. Talvez isso também ajude. São pais que têm interesse, eles fazem sacrifício e mandam os filhos para esta escola. Porque, se nós formos ver, 70% dos alunos não são do setor, porque neste setor só há famílias antigas que não têm mais filhos.

Rivaldo: Esses pais dependem do transporte do Estado ou vem por escolha, quanto a esta escola em particular?

Diretora SSJ: Não, não dependem, vêm de transporte particular, eles que escolhem. Talvez seja isso que ajude, né? Como eles estão pagando, cobram bastante da escola também.

Rivaldo: Agradeço bastante a sua contribuição.

Entrevista com a Diretora da EE Prof. Luiz Braga, com 42 anos de idade, 16 de magistério, 6 como diretora efetiva e há 2 anos nesta escola.

Rivaldo: Hoje é dia 27/09/2011, estamos na EE Prof. Luiz Braga com a Diretora LB para esta entrevista a respeito do desempenho da escola. Primeiramente, por que a senhora escolheu a profissão docente?

Diretora LB: Questão de vocação mesmo, eu tenho uma mãe que é professora e sempre gostei da área e me entusiasmei. Na verdade, eu senti que tinha aptidão pra docência.

Rivaldo: Algum professor ou leitura que lhe tenham indicado lhe marcou de alguma forma?

Diretora LB: Eu tive um professor de Língua Portuguesa na universidade que marcou muito a minha vida, ele foi, na verdade, uma referência para mim. Eu acho que a prática da docência dele, a didática dele, foi maravilhosa, encantadora e foi uma pessoa que marcou muito, foi um exemplo na minha vida. E com relação a livros, muitos livros, principalmente de Psicologia, que é minha área, eu acho que se eu citar um em específico eu deixo os outros de lado, porque, na verdade, em Psicologia, eu sou encantada com qualquer tipo de literatura, é minha área preferida. É Psicologia que é minha formação, inclusive.

Rivaldo: A sua prática teve inspiração em algum modelo proposto por autores da área de Educação, pela Secretaria da Educação ou pela Supervisão, por algum professor que você teve que era bom mesmo, ou você criou um próprio método ao longo do tempo?

Diretora LB: Prática de docência mesmo.

Rivaldo: E agora mais especificamente na direção, que modelo de gestão a senhora utiliza?

Diretora LB: Com relação à docência, nós tivemos durante a universidade, Psicologia do Desenvolvimento, onde o construtivismo foi muito trabalhado, então eu acho que foi uma referência pra mim em relação a minha prática, e fora isso a gente tem nossa metodologia particular, vamos dizer assim, que a gente adquire com experiência e até eu acho que como espelho de outros docentes, como eu disse no meu caso, o meu professor de Língua Portuguesa que marcou a minha vida, então seria isso. A prática de gestão eu acredito que seja com a experiência mesmo, eu acho que a experiência pessoal.

Rivaldo: Bom, como é o seu trabalho de Diretora LB aqui na escola. Como a senhora organiza o trabalho em equipe?

Diretora LB: A gente delega funções, e a gente está sempre revendo as ações, então acontece um planejamento, aí a gente reúne a equipe, dentro do perfil de cada profissional, a gente delega funções e aí a gente vai estar revendo essas ações constantemente, reavaliando, mais ou menos por aí.

Rivaldo: O envolvimento do pessoal escolar tem sido eficiente para a finalidade última, que é a aprendizagem do aluno?

Diretora LB: Eu acredito que sim, porque o nosso corpo docente aqui é muito comprometido, eles vestem a camisa da escola e são abertos em sua grande maioria. Então a gente conta com o corpo docente aqui de primeira, é muito competente mesmo.

Rivaldo: Agora, eu vou fazer umas questões a respeito do trabalho com a leitura na escola. Eu sei que a senhora não está diretamente na sala de aula trabalhando, mas de acordo com seu entendimento é que vou dar o encaminhando para as questões que fiz aqui. O que a senhora entende por um texto?

Diretora LB: É algo que você está tecendo, construindo, a gente fala que o texto é um tecido, na verdade, que você vai estar realmente tecendo, até você ter o produto final, e é um trabalho de construção mesmo, então é mais ou menos por aí.

Rivaldo: O que a senhora julga ser necessário para o aprendizado da leitura, pelas crianças? O que, que é necessário para que as crianças aprendam a leitura?

Diretora LB: Acho que a leitura mesmo, né? Não tem por onde. Incentivar a essa leitura é ter contato com os livros diretamente, inclusive nós temos um projeto aqui na escola que chama “Sacola da Alegria”, onde as crianças levam os livros para a casa, como forma de incentivo à leitura; então, eles levam, eles consultam, as crianças, a família, que a proposta mesmo é o envolvimento da família, para que a família também estimule essas crianças, no uso, no gosto, no hábito da leitura, então eu acho que é por aí, eu acho que a gente aprende a escrever lendo, realmente.

Rivaldo: Como são planejadas as atividades de leitura aqui na escola?

Diretora LB: Existe uma rotina que o professor segue, que é feita em conjunto com a Professora Coordenadora. Essa rotina é estudada, é planejada e aí, dentro desse norte, esses professores fazem sua rotina de leitura semanal.

Rivaldo: O que a senhora pensa sobre o guia *Ler e Escrever* enviado pela Secretaria da Educação para as escolas?

Diretora LB: Eu acho que é muito positivo, foi também um norte muito importante e os professores, eu sinto, tiveram uma boa recepção. Lógico que a gente não consegue cem por cento, porque sempre tem uma ou outra resistência; mas, na grande maioria, eu acho que foi muito bem recebido pelo corpo docente. Eles estão colocando em prática, estão utilizando o *Ler e Escrever* durante as reuniões de HTPC, a Professora Coordenadora está sempre revendo as práticas, aquilo que o livro propõe realmente com a metodologia; então, eu acho que foi muito bem vindo.

Rivaldo: Quais outros materiais são consultados para planejar as aulas, além do *Ler e Escrever*.

Diretora LB: Nós temos as orientações curriculares da Secretaria da Educação e, fora isso, as orientações que a própria PC tem, após as reuniões pedagógicas na Diretoria de Ensino; então, ela sempre traz alguma novidade, alguma prática; então, é passado dessa forma.

Rivaldo: Quais são critérios utilizados para selecionar os textos para trabalhar em sala de aula?

Diretora LB: Eu acho que seria de acordo com perfil da sala de aula mesmo, com o nível de aprendizagem de cada criança com a expectativa de aprendizagem, nós temos os guias que nos orientam nesse sentido.

Rivaldo: Basicamente, qual que é a metodologia utilizada para trabalhar com o texto?

Diretora LB: Fazemos uma leitura em conjunto, uma leitura diária com a classe, todo professor, no início da aula, faz aquela leitura coletiva e aí ocorrem algumas discussões sobre os textos. Os alunos, nesse momento, podem se posicionar sobre aquela leitura e essa é uma prática diária. Todos os professores, quando iniciam a aula, já têm essa prática de leitura, isso como rotina, mesmo, de trabalho.

Rivaldo: O trabalho com o texto causa interesse no aluno? Que tipo de interesses são esses?

Diretora LB: Eu acredito que sim, inclusive essa roda de leitura que eu acabei de explicar, que é feita diariamente, tem boa participação dos alunos, os professores dão um bom retorno, realmente se sentem incentivados pela leitura nesse momento.

Rivaldo: E qual a razão deles se interessarem, por que ocorrem tais interesses?

Diretora LB: Eu acho que é pelo texto em si, pela história.

Rivaldo: O trabalho com o texto provoca mudanças no aprendizado do aluno?

Diretora LB: Com certeza, principalmente na relação com a aprendizagem de Língua Portuguesa. A gente sabe, como eu disse no início da conversa, que tudo começa pela leitura, impossível a gente aprender escrever sem ler, então eu acho que nesse sentido é uma contribuição muito grande.

Rivaldo: Como a senhora avalia, então, o desempenho dos alunos na leitura?

Diretora LB: Eu acredito que eles estão caminhando bem, não conseguimos chegar àquilo que a gente esperava. Infelizmente nosso resultado no Saresp não foi tão positivo, mas a gente está caminhando no rumo certo, eu acredito.

Rivaldo: No seu entendimento, quais as causas, ou a causa, que levam o aluno aprender? O que é o entrave para o não aprendizado ou o que facilita o aprendizado do aluno?

Diretora LB: Tem uma série de fatores, né? Na nossa realidade, é a questão social que é muito forte, a nossa realidade social. Infelizmente, temos muitas crianças carentes aqui, carentes de todas as formas: cultural, social, financeira e isso, com certeza, influencia, porque essa criança não tem, de repente, aqueles pré-requisitos que uma criança que vem de uma família mais favorecida, a qual possui incentivo até cultural, que vem da própria família. Então, eu acho que é um grande entrave, muitas vezes até em relação à alimentação, nós temos crianças carentes de alimentação, muitas fazem sua refeição na escola e isso eu acho que é um comprometimento de nível biológico, que também interfere. Fora essa questão, eu acho que vai a questão da prática da sala de aula mesmo, que com certeza tem uma interferência grande, eu acho que é esse conjunto aí. A participação da família também, que também é uma dificuldade que a gente tem aqui na escola, do contato com a família, quando a gente precisa, porque a gente sabe que essa parceria com a família e a escola é importantíssima, a escola não caminha sem a família, e principalmente com a realidade de crianças de 1ª a 4ª séries. O acompanhamento da família nessas séries iniciais é muito importante, na questão das tarefas escolares, que é um reforço para as crianças, então essa rotina de trabalho que dá à criança é importantíssima. Se os pais acompanham essa rotina, logicamente o incentivo é muito maior e a criança tem um respaldo lá em casa.

Rivaldo: O que a senhora entende por leitura?

Diretora LB: Leitura é uma forma, uma maneira, de você interpretar o mundo. A minha visão de leitura é essa, de ideais, de valores, de vida, eu acho que os autores expressam a forma como eles interpretam realmente o mundo, os sentimentos deles, a visão deles em relação a algumas coisas, enfim, eu acredito que seja isso.

Rivaldo: O que a senhora considera essencial para formar alunos leitores?

Diretora LB: Incentivar o hábito da leitura, eu acho que a gente sempre volta naquela situação, eu acho que caminha por aí, nesse sentido mesmo, pelo gosto da leitura.

Rivaldo: Agora algumas informações sobre o Saresp, especialmente no Saresp do ano passado, que me indicou essa escola para a pesquisa. Em sua opinião, por que a escola teve esse desempenho em 2010, na avaliação de Língua Portuguesa?

Diretora LB: Essa pergunta nós já fizemos, nós já conversamos na verdade, e assim, a gente vê a nossa rota, na questão da realidade social que realmente é complicado, falta realmente essa presença da família na escola como incentivo, uma outra situação também... que eu não estou me lembrando agora, enfim, a questão da família que é importantíssima, e outro fator que eu não me lembro.

Rivaldo: Em sua opinião, os alunos da 4ª série estavam preparados para trabalhar os textos da prova o ano passado?

Diretora LB: Eu acho que os textos do Saresp foram, assim, muito complexos para a nossa realidade, eu acho que eles estavam à frente da realidade da escola Luiz Braga, no sentido de complexidade mesmo, NE? Então, foi uma grande dificuldade, do que eu senti.

Rivaldo: Alguma coisa que senhora queira acrescentar nessa linha de raciocínio?

Diretora LB: Eu acredito que é mais ou menos por aí mesmo, então é assim, a gente espera agora... lembrei do que eu ia falar, há uma outra questão que eu acho que teve um peso muito grande no Saresp anterior, a questão da recuperação paralela, que nós não tivemos no ano anterior. Nós não tínhamos a recuperação, nós fizemos a rotina, os professores faziam em sala de aula, mas a paralela, por uma questão de horário, de transporte escolar, porque 70% dos nossos alunos recebem o transporte escolar; então, por esse entrave, nós não tivemos a recuperação paralela no ano anterior e isso, realmente, teve um peso em relação ao resultado do Saresp. Este ano, foi uma ação que a escola já teve de retomar com essa recuperação; então, tendo em vista essa realidade, eu acredito na nossa expectativa é que, neste na, o Saresp registre um desempenho melhor.

Rivaldo: Muito obrigado pela sua contribuição.

Entrevista com a Professora Coordenadora de Ciclo I da EE Prof. Silvério São João, com 35 anos de idade, 13 de magistério, professora efetiva e há 3 anos como PC desta escola.

Rivaldo: Hoje é dia 23/09/2011, estamos na EE Prof. Silvério São João com Professora Coordenadora para esta entrevista. Primeiramente, por que a senhora escolheu a profissão docente?

PC SSJ: Em casa todos são professores, meus pais são professores e eu recordando, memorando minha infância, eu sempre brinquei de ser professora e sempre gostei deste ambiente escolar. Não sei, especificamente, por que eu quis ser professora, mas acabei sendo levada a fazer faculdade na área de licenciatura. Fiz Magistério, mas eu gosto do que eu faço, tenho muito prazer na minha profissão.

Rivaldo: Algum professor ou leitura que lhe tenham indicado lhe marcou de alguma forma?

PC SSJ: Então..., eu sou fruto de uma escola muito tradicional, onde a gente lia pra fazer prova; então o hábito de ler, para mim, chegou tarde, foi mais por conta da profissão. Eu lembro que minha mãe falava pra mim..., eu acho que o sonho dela era que eu fizesse Letras, eu falava: “Imagina que eu vou fazer Letras”. Eu acabei fazendo História que é um curso que exige tanta leitura quanto. Mas assim, hábito literário, eu fui adquirir com a profissão. E o que me marcou muito, foi em 2007, que eu comecei a fazer o Letra e Vida e, no módulo 1, havia um texto da Clarice Lispector, “Felicidade clandestina”, foi esse texto que me abriu as portas para o mundo da leitura. Daí eu comecei a gostar de Clarice Lispector, depois me apresentaram a Cora Coralina e foi assim; mas nunca me atrevi a ler um livro grosso, eram contos, textos mais curtos. E logo que eu vim aqui pro Silvério tinha uma professora que ela falava assim: “gente, eu tou lendo um livro maravilhoso, eu estou no primeiro roubo”. Daí passavam alguns dias: “gente, cheguei no segundo roubo, cheguei no terceiro roubo”. Eu fui ficando muito curiosa. A minha também era aluna dessa professora e a professora compartilhava com as crianças o que ela estava lendo naquele momento, que era “A menina que roubava livros”. A minha filha chegava em casa comentando muito desse livro. Eu falava: “ai meu Deus, será que eu vou comprar o livro, será que eu vou ler um livro de mais de trezentas páginas?” Depois, teve um fim de semana que eu estava sozinha, que o meu marido foi viajar, eu não tinha muita coisa para fazer, passei na livraria e comprei o livro. Naquele fim de semana, no sábado e no domingo, eu cheguei na metade do livro, não consegui parar de ler e eu queria saber o que estava acontecendo. Eu acho que esses dois momentos foram muito importantes: o momento do “Letra e Vida” e o momento que a Sandra compartilhou a leitura, porque foi através da propaganda que ela fazia que eu fui ler e eu li esse, daí eu não parei mais. Tem a Vânia que a formadora da CENP, ela trazia alguns trechos da Isabel Allende pros Encontros e eu acabei desenvolvendo uma paixão muito grande pela Isabel Allende, já tou no quinto livro dela e eu não consigo mais ficar sem um livro de cabeceira. Mas esse hábito todo foi por conta da profissão mesmo, porque, na escola, eu não consegui desenvolver.

Rivaldo: A sua prática teve inspiração em algum modelo proposto por autores da área de Educação, pela Secretaria da Educação ou pela Supervisão, por algum professor que você teve que era bom mesmo, ou você criou um próprio método nesses anos todos?

PC SSJ: Eu fiz Magistério numa época em que o ensino tradicional era muito criticado e começou a se falar em construtivismo, mas eu me formei num período muito complicado do construtivismo, ehhhhhh, onde as pessoas não tinham muita clareza do que era o

construtivismo. As coisas chegavam muito picadas, às vezes até sem coerência, mas também como não queriam o tradicional, eu achava que o tradicional não dava conta..., mas também não tinha muita clareza dessa prática pedagógica. Eu comecei no magistério em 97, no Carolina, fiquei dois anos no [EE Profa.] Carolina Lopes de Almeida, depois eu fui para o Município em Agudos em 99 e retomei em 2006. Então, todo esse período, desde 97, foi um período muito conturbado, porque a gente eliminava, queria ir eliminando o tradicional, mas não tinha muita clareza dessa prática diferente. Então, assim, muita coisa eu fui fazendo sem muita clareza, comprometi uma classe de 1ª série num ano, depois fiquei com essa mesma classe para dar conta... Porém, quando eu voltei para o Estado, em 2006, eu já tinha uma base muito forte dos PCNs, porque a Prefeitura usava muito os PCNs, a gente tinha muitos cursos sobre os PCNs, inclusive, naquela época, uma das formadoras era a supervisora Maristela... Então, a gente teve uma formação muito forte nos PCNs. Quando eu vim pro Estado, eu tinha essa formação sólida, bastante construída dos PCNs. E comecei fazendo “Letra e Vida” e daí a gente já traz a Délia Lerner, um pouco mais a Emília Ferrero, ela mesmo, não as leituras que a gente fazia dela..., a Teberosky e acho que a partir daí eu comecei a ter um pouco mais de clareza do que era o construtivismo e fui incorporando, aos poucos, na minha prática. Então, eu não sei se entendi a pergunta, mas é mais ou menos isso. Hoje, assim, até por conta do trabalho na Coordenação, e por conta da implantação do currículo estadual, a gente tem alguns autores que a gente precisa estudar e ir se apropriando, aos poucos, para a gente fazer a implantação do currículo na escola. Então, além da Délia Lerner, da Emília Ferrero, eu estudo muito a Isabel Solé, a Ana Teberosky, a Beatriz Cardoso, até para poder organizar o trabalho aqui na Escola.

Rivaldo: Como PC, de que maneira você organiza o trabalho em equipe?

PC SSJ: Uma das fragilidades desta Escola, eu acho que é o trabalho em equipe, a gente tem uma dificuldade muito grande de envolver a equipe escolar como um todo nas decisões da Escola. Assim, pensando naquela questão do colegiado escolar, eu acho que nós estamos muito distantes disso, pois a gente não consegue envolver no Planejamento, numa avaliação final de ano, todo mundo que trabalha aqui dentro para discutir, para trocar ideias. Essa troca ainda está muito centrada na figura do Coordenador e dos Professores, né? Os professores e o coordenador discutem, mas a gente, por uma série de motivos, a gente não consegue expandir essa discussão para a Escola como um todo e também não consegue envolver os demais nessas discussões. Então, o trabalho em equipe, eu penso que por esse motivo ele acaba ficando muito fragilizado, muito compartimentado. Este ano, nós discutimos muito a implantação de um projeto de leitura na Escola, mas nós não conseguimos envolver todo mundo como nós havíamos planejado inicialmente. Então, o trabalho, como um todo, fica com muita ruptura e ele não fica amarrado e eu acho que isso prejudica muito. Agora, se a gente olhar, ehhhh, o trabalho com os professores, daí é um outro contexto, mas tem também a equipe escolar e os professores, aí é um outro contexto. Mas pensando em equipe escolar eu acho que seria isso.

Rivaldo: O envolvimento do pessoal escolar tem sido eficiente, já que a finalidade que é a aprendizagem do aluno?

PC SSJ: Do corpo docente, sim, mas se for pensar em equipe escolar, se pauta na resposta anterior. Mas o do corpo docente, o que acontece: é uma escola com 19 salas, mas que tem só quatro [professores] efetivos, os outros se afastam para a municipalização. As outras meninas são da 22 [artigo 22 da Lei Complementar nº 444/85] e da categoria “F” [ACT da Lei nº 500/74]. As da 22, a maioria volta, a gente não tem muita alternância de um ano para outro. Então dá para dar continuidade ao trabalho que a gente já desenvolveu. Porém, os saberes dos

professores são diferentes e o professor vai absorvendo as coisas a partir do conhecimento que ele já tem. Então, mesmo a gente fazendo uma sequência de HTPC, por exemplo, vou usar o HTPC como exemplo, e dar aquela formação para todo mundo, aquilo chega na sala de aula de maneira diferente, porque os conhecimentos dos professores são diferentes. Tem professor que está preparado para receber aquilo, tem professor que ainda não alcançou, ele vai deixar um pouco guardado. Então, eu penso que é assim, eu tenho clareza de que nem tudo que a gente faz para formação de professor chega até a sala de aula. Daí vai ter aqueles professores que estão bem dentro do currículo do Estado, que estão se apropriando, que estão se aproximando. Tem aqueles professores que têm um pouco mais de dificuldade, que trazem práticas tradicionais ainda bastante arraigadas, né, na sua didática. Tem professores que não querem aquilo [ensino tradicional], mas ainda têm um pouco de insegurança de trabalhar com essa nova proposta... e daí vai do olhar da gente, de ver quem a gente socorre... com quem a gente tem um pouquinho mais de cuidado, quem a gente pode deixar andar um pouquinho mais solto... Mas é assim, que nem a sala de aula, né? Nem todas as crianças aprendem ao mesmo tempo. Eu penso que eu estou para os professores, assim como eles estão para os seus alunos.

Rivaldo: Agora, sobre o trabalho da leitura na escola. O que você entende por um texto?

PC SSJ: Texto é tudo aquilo que a gente é capaz de decodificar e atribuir um sentido para ele. Eu acredito que a pessoa só lê um texto, se ela compreender. Se não compreendeu, ela não efetuou a leitura daquele texto. Eu penso assim. Agora, o trabalho envolvendo o texto, acho que estamos num momento de ruptura e bastante difícil de trazer para dentro da escola, que é a questão desses propósitos de leitura e trazer os textos que circulam socialmente para dentro da escola. O que a gente faz é trazer os textos, hoje a gente já tem essa prática de trazer jornal, de trazer revistas, de trazer outros materiais de leitura para dentro da escola que não esteja centrado só no livro didático. Porém, quando esse material chega aqui dentro, a gente escolariza esse material, a gente acaba usando ele como usa o livro didático. Eu acho que nós estamos num momento de ruptura, né? De tentar fazer aqui na escola essa prática de leitura que circula socialmente. Acho o Saresp muito importante dentro desse contexto, porque, por mais que o Saresp seja um recorte do currículo, ele acaba ajudando a trazer essas práticas sociais para dentro da escola, por exemplo, quando ele definiu que o gênero da 4ª série (o 5º ano) seria uma carta de leitor. A carta de leitor é um texto que não estava com tanta clareza na escola, até tem no material do programa e tudo mais, mas não é um texto com o qual os professores estão acostumados a trabalhar. Quando você traz esse texto e você começa a discutir os propósitos desse gênero na esfera social, aqui dentro da escola e que ele só faz sentido se for publicado em algum lugar, senão ele não tem razão de ser. Eu acho que é um papel importante que o Saresp fez, sendo um orientador do currículo, apesar de ser um recorte dele, porque os professores, mesmo não querendo trabalhar dentro dessa proposta de trazer os textos que circulam socialmente para dentro da escola, por uma necessidade de avaliação externa, eles acabam se preocupando com esse gênero e querem se apropriar desse gênero para trabalhar com seus alunos e querem que seus alunos se saiam bem na prova. Então, eu acho assim, que apesar de ser um momento de ruptura, não é fácil, é muito difícil, porque você mexe com coisas muito consolidadas. Eu penso que o Saresp foi ainda muito importante em nos ajudar a trabalhar com a leitura de uma outra forma na escola pública.

Rivaldo: Professora, eu tenho aqui um roteiro de perguntas e pode ser que, às vezes, seja redundante, que você já a tenha respondido antes. Mas para manter uma coerência com a pesquisa que estou desenvolvendo, vou continuando. O que a senhora julga ser necessário para o aprendizado da leitura, pelas crianças?

PC SSJ: Ah, sim.

Rivaldo: Então, o que você julga ser necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?

PC SSJ: Eu penso que seja um pouco isso que eu acabei de explicitar, né? Como eu considero que a leitura não é só a decodificação, mas é você compreender e atribuir sentido, eu penso que o caminho para que você forme alunos com leitura eficiente e que sejam capazes de ler e, daquela leitura, incorporar para que ele tome outras decisões, eu penso que o caminho é você trazer esses textos que circulam fora da escola para dentro dela. Eu não consigo enxergar um outro caminho.

Rivaldo: Como são planejadas as atividades de leitura?

PC SSJ: Aqui na escola são dois momentos: tem um momento que eu faço com relação aos professores, que é o momento da seleção de leitura, por exemplo, em toda reunião que a gente eu acho que esse é um momento importante, porque ele acaba chegando na sala de aula. Então, por exemplo, até uns dois meses atrás, eu investia em leituras que agradassem aos professores para desenvolver o gosto leitor deles, a gente chegou até a fazer algumas rodas literárias aqui na escola e tudo o mais. Eh... foi até uma surpresa, porque no dia que foi proposta essa roda literária, eu, por insegurança, combinei com alguns professores que já sei que são leitores, para eles trazerem o que eles estavam lendo e, por surpresa, eles trouxeram, mas os demais também trouxeram. Então, eu achei isso positivo. Agora, estou investindo em uma outra frente: nós temos acervos literários nas salas de aula e divididos por série. O acervo á chega assim, o que é para a 2ª série, o que é para a 3ª série e tudo o mais. E a gente tem pouco tempo para lidar com esse material e conhecer o material. Então, já tem algumas semanas que essa leitura que é feita no HTPC SSJ com esse acervo de leitura para eles irem se apropriando do material de leitura que tem na escola. Então, eu penso que isso é importante, porque eu penso que o professor não pode trabalhar o gosto leitor do seu aluno, se ele não tem isso na sua vida, mesmo que ele não goste de ler e isso não é uma imposição, mas ele tem uma necessidade profissional que exige isso, mesmo que ele não goste, ele tem que ter acesso, ele tem que estar por dentro e tem que procurar desenvolver a leitura. E o outro trabalho e o trabalho que é feito pelos professores em sala de aula, onde eu acho que o currículo é bastante eficiente, porque ele já traz com uma clareza metodológica para o professor, até em termos de como encaminhar as atividades e qual é o objetivo daquilo, algumas modalidades didáticas para trabalhar a leitura. Então, o professor que está se aproximando do material, ele está conseguindo perceber que é a leitura que permeia todas as outras coisas. E perceber que para cada tipo de texto eu faço um tipo de leitura eu demandando de um tipo de procedimento para ler aquele determinado tipo de texto. Então é assim, são todos os professores que têm essa clareza? Ainda não, não são todos que têm. Eu acho que poucos têm. Mas é uma coisa que eles estão se apropriando, que eles estão tentando fazer na sala de aula. Eles têm momentos, por exemplo, de Roda de Jornal, em que se vai discutir uma notícia. Tem momentos de Roda de Literatura, né? Eu acho que a gente está aqui na escola tentando romper um pouquinho com aquela coisa de ler e preencher fichinhas... Isso a gente já não tem em nenhuma série, a não ser no 1º ano, mas eles fazem essa fichinha dentro de um outro contexto, onde eles têm um espaço para indicar essa leitura para alguém e eles organizam isso em caixinhas que ficam no fundo da sala, né? Então, é dentro de um outro contexto que não aquele que a gente preenchia e colava no caderno. Isso é uma coisa que a escola avançou bastante. Parece que os professores já estão trabalhando a leitura sem a necessidade do registro escrito. Eu acho que isso é muito importante aqui na escola.

Rivaldo: O que você pensa sobre o guia *Ler e Escrever* enviado pela Secretaria da Educação para as escolas?

PC SSJ: Então, eu gosto muito, eu acho que é um material de excelente qualidade e tenho algumas reservas. Assim, quando esse material chegou na rede, ele chegou com uma fala assim: todo mundo tem que trabalhar e isso é o currículo. Hoje, depois de três anos, eu já acho que ele não é o currículo, eu penso que ele é um recorte do currículo; porém, ele é um recorte de mínimo e que se a gente olhar o material, ele é um mínimo bastante extenso. Então, qual é a queixa dos professores? Eles falam: “Ai, a gente faz, sobra tempo na aula”. Mas aí a gente vai olhar a aula, sobra tempo, porque os encaminhamentos didáticos não são garantidos na sua totalidade. Porém, eu penso também, se a gente reduzir o trabalho didático somente ao material, tem algumas expectativas de aprendizagem que a gente não atende, que a gente não alcança. Então eu vejo ele dessa forma, que ele é um recorte do currículo, um recorte bastante extenso, que dá conta de desenvolver muitas habilidades nas crianças. Eu acho que o material de 4ª série é até um pouco complexo, um pouco difícil, não acho que seja um material simples, mas ainda falta bastante para que ele se incorpore na sala de aula como um todo, apesar de ser um mínimo. Então, na verdade, o que os professores fazem é, trabalhar uma parte desse mínimo e trabalhar outras coisas.

Rivaldo: Quais outros materiais são consultados para planejar as aulas?

PC SSJ: Ah, eu penso que ainda existe um apego muito grande ao livro didático e na procura de conteúdos que não estão contemplados no programa. Mas daí é muito mais uma questão de formação de professores, por exemplo, no Ciclo I, o professor ainda, apesar de todos os avanços, o professor tem muita preocupação com a gramática. Então daí o que vai acontecer? Ele vai olhar para o programa e não vai encontrar essa gramática da forma como ele gostaria de encontrar e, no livro didático ele encontra. Então ele acaba recorrendo muito ao livro didático. Mais por essa questão, para essas coisas que ele ainda julga importantes, do que para suporte de leitura, porque o material traz bons modelos de como trabalhar a leitura e a escrita dentro de contextos sociais. Os professores estão trabalhando mais o material. Porém aquela coisinha que está lá dentro em relação à gramática, eles retomam ao livro didático.

Rivaldo: É mais uma preocupação, mesmo. E quais os critérios utilizados para selecionar os textos para trabalhar em sala de aula?

PC SSJ: Eu não sei, sinceramente, se os professores têm muita clareza em relação a isso, porque faz parte da função do Coordenador, que precisa implantar o currículo na rede; então a gente acaba orientando os professores e ajudando os professores naqueles projetos de sequência didática do material. Então, eles trabalham isso e o material já vem com essas sequências e esses projetos já com os textos selecionados e tudo o mais. Então eles acabam trabalhando essas modalidades didáticas na sala de aula e usando os textos que o próprio material traz. Agora, quando eles olham para o livro didático, eu não sei se eles têm muita clareza do tipo de texto que eles procuram lá, né? Eu sinceramente não sei responder, eu acredito que eles não têm muita clareza, eu tenho a impressão de que seja mais ou menos assim, eu abro um livro: “Ah, esse texto é legal, esse texto é bom!” E eu levo esse texto para a sala de aula. Tem professores que eu vejo que têm a preocupação com o gênero. Um dia, ele traz esse, esse e este com mais profundidade, mas os meus alunos precisam conhecer os outros também. Então, quando ele abre, por exemplo, o livro didático, ele vai atrás desses outros que lá não estão contemplados. Aí entra aquela questão de trazer os textos de fora da escola. A gente caminhou um pouquinho com relação ao jornal, por conta do próprio Saresp deste ano

[2011]. Todo mundo está trabalhando com jornal na sala de aula, mais ainda é uma coisa beeem inicial mesmo!

Rivaldo: Qual é a metodologia utilizada para trabalha com o texto, lá na sala de aula?

PC SSJ: Como eles trabalham a partir do modelo do Guia, já vem estruturado. Então, vou dar um exemplo, assim, da 4ª série que tem um projeto de lendas, tem um propósito que o aluno ao final do programa é fazer uma coletânea de lendas. Para que ele chegue até essa coletânea vai ter todo um percurso metodológico. Então o professor vai fazer várias rodas de leitura de lendas, vai ter momentos que ele vai discutir o discurso dessa lenda. Tem alguns professores que até se atrevem a fazer análises, pensando no léxico de cada uma das lendas e tudo o mais. Depois eles vão fazer, em duplas, produção desse texto que vão ser revisadas para publicação no livro e se a gente olhar é sempre esse percurso. Daí tem esse que o texto é tratado, enquanto para produzir outros textos e já tem outras sequências e outros projetos em que é tratado para desenvolver capacidade da leitura. Então tem textos para essas duas frentes, para que a criança aprenda a produzir outros textos e para que a criança aprenda a desenvolver a capacidade de leitura. Por exemplo, lá no 1º ano, tem o projeto “Índios do Brasil”, que é agora do segundo semestre, que ele trabalha com as capacidades de leitura para a criança aprender a estudar. Então, ela vai atribuir sentido total do texto, ela vai grifar algumas informações explícitas, ela vai olhar o título e entender o título ou pela legenda, que é um material que traz bastante fotos, e a legenda pode estar inferindo ou antecipando alguns assuntos do texto. Quando ele chega no 2º ano, no segundo semestre, também tem um projeto de “Animais do Pantanal”, que é nessa mesma linha, só que aí além do aluno fazer as inferências do título, das legendas, de antecipar o assunto do texto, ele precisa procurar as informações que estão explícitas. Depois, no 3º ano, vai ter o “Animais do Mar” para começar a aprender a fazer resumo; no 4º ano tem esse mesmo tipo de trabalho, já localizando as informações explícitas, aumentando o resumo, introduzindo o esquema, e na 4ª série/5º ano, tem outro que é para consolidar o esquema que é para ser suporte para apresentação de um seminário. Então, por exemplo, um aprofundamento nas capacidades de leitura, a partir de textos de informação, de textos científicos e tudo o mais, que não é um tratamento didático para a produção de textos, para que a criança aprenda a produzir textos. Não sei se é isso que você queria saber.

Rivaldo: É isso, você está me dizendo que eles, seguindo o *Ler e Escrever*, dão cabo desse trabalho pelos textos.

PC SSJ: É, eles tentam, mas não posso dizer que eles seguem aquilo à risca, mas eles procuram fazer dentro daquilo que eles já conhecem, aquilo que é possível que eles façam naquele momento, né?

Rivaldo: Agora, o trabalho com o texto, dentro da sua percepção, causa interesse nos alunos?

PC SSJ: Sim. Eu penso que sim, inclusive o próprio projeto “Lendas” é muito interessante, porque no ano passado as professoras reclamavam que as lendas eram muito difíceis, que eles não gostavam das lendas, que elas eram muito extensas e complicadas e que eles não queriam trabalhar com aquelas lendas. Houve uma abertura para que eles procurassem outras lendas, né? Porque essa autonomia podia ser prevista e não deu certo. Por quê? Porque, quando ele trocou as lendas, não trocou por uma lenda com a mesma qualidade literária daquela que estava posta no material. Então, trouxeram aquelas lendas do senso comum, que as crianças já conhecem: “lenda da mandioca”, “lenda do guaraná”... Daí, elas foram percebendo que aquele encaminhamento didático para aquelas lendas que estavam no projeto na dava para fazer com

aquelas que elas tinham trocado. Então, no ano passado, foi um resultado bem aquém daquilo que a gente esperava. Este ano, a gente combinou que não iríamos trocar a lenda, até poderia trocar a lenda, se escolhesse a lenda com bastante antecedência, assim, uma lenda com a mesma qualidade literária daquela que estava posta. Daí, eles acharam melhor usar aquelas lendas que estavam lá... (risos) Tem questões assim!

Rivaldo: O trabalho com textos provoca melhora na aprendizagem dos alunos?

PC SSJ: Ah, provoca, nós temos... o primeiro sinal aparente, aqui na escola, foi a ação da biblioteca, a gente tem uma Sala de Leitura, que é uma professora readaptada quem cuida e os livros estão dispostos na estante, os alunos não podem mexer, ela faz uma pré-seleção e coloca os livros sobre uma mesa e os alunos escolhem dali. Ela organizou os livros por série, de acordo com os critérios dela. Então, quando a gente começou a explorar esse acervo literário na Sala e as crianças começaram a ver que na caixa..., que ela está lá na 1ª série e que na caixa dela tem livros difíceis de ler; então ela precisa de algum professor ou de algum familiar para que ela possa fazer a leitura daquele livro. Quando elas perceberam que poderiam lidar com aquele livro dessa forma, que ela não tinha que abrir um livro e ler sozinha, porque os livros do acervo têm diferentes gêneros, livros longos, é bem variado. Quando começaram a perceber que aquilo era gostoso, elas começaram a exigir mais da biblioteca, porque elas não queriam mais escolher entre os da mesa, elas queriam pegar na estante, elas chegaram a questionar com alguns professores que elas não queriam aqueles livros, porque, por exemplo, os livros que eram distribuídos no 2º ano, eram esses livros que vendem por um real, dois reais, por aí. Elas já não queriam, aqueles sobravam na mesa, a moça da biblioteca começou a ficar brava. Isso demandou uma ação de até desencaixotar da biblioteca livros que a bibliotecária guardava para substituir os que entregava, porque é muito difícil também a gente romper com alguns paradigmas da Escola, tem algumas coisas que precisam ser devagar. Não dava para chegar na biblioteca e mudar e dizer: “Olha, dona Dirce, a biblioteca não vai mais funcionar assim, vai funcionar assado”. Mas isso foi o que motivou as mudanças. Então, o que a gente fez: fomos nas classes, orientamos as crianças a escolher livros com qualidade, quando ela viessem à biblioteca; então, a gente orientou a elas observarem se tinha o selo da FDE, do PNLD, se tiver editora, se tiver autor, se tiver esse quadradinho de 2005, de 2008, em geral, vão ser livros bons, talvez vocês não gostem do livro, mas vão ser livros que têm qualidade literária. E os livros começaram a sobrar na mesa, aqueles livros de um real, dois reais, começaram a sobrar. Ela começou a discutir com as crianças o porquê deles não levarem aqueles sobre a mesa, ao que diziam: “A gente não tem livro para pegar”. Isso que a gente começou a observar nas crianças, o comportamento deles virem até a biblioteca, foi o primeiro indício bem claro da mudança que o trabalho de leitura na classe estava fazendo e foi interessante, porque isso surgiu em muitas salas de aula, não foi um caso isolado. Hoje eles chegam e combinam com ela, eles falam assim: “Dona Dirce, eu quero um livro da Ana Maria Machado, a semana que vem a senhora não separa um livro da Ana Maria Machado pra mim?” Então, assim, alguns ela consegue atender, outros não, até porque a gente não tem um acervo muito grande. A nossa biblioteca continua da mesma forma que ela era, a gente pensa, para o ano que vem, pelo menos separar os livros por gênero, a gente vai conseguir fazer, né? Não por série, porque a gente está entendendo que eles podem ler aquilo que eles quiserem; então, eu acho que esse passo a gente vai conseguir dar para o ano que vem. Mas observando, acho que esse foi o primeiro indício do resultado do trabalho com a leitura na sala de aula, essa preocupação que as crianças têm em selecionar aquilo que elas gostam, em comentar. Hoje eles chegam na biblioteca, eles querem comentar com ela aquilo que eles leram. Hoje mesmo eu precisei buscar um livro das mil e uma noites para preparar para “O dia do Saresp”, com a leitura da Sherazade, eu cheguei na sala e falei: “Olha, professora PC SSJ sabe que está nas caixas do acervo das 3ª séries, por acaso vocês

leram esse livro, ele está aqui com vocês?” – “Ah, dona E..., esse livro não está aqui nessas caixas, porque a professora trocou a caixa com a professora Luciana e esse livro que a senhora quer tá lá na caixa dela”. Então, é assim, parece que eles se referem ao livro com mais segurança, com mais propriedade, eles sabem os materiais de leitura que eles têm na escola.

Rivaldo: Então, houve uma mudança de atitude, do comportamento, por parte dos alunos?

PC SSJ: Isso, do comportamento leitor.

Rivaldo: Mas, o trabalho com texto provoca mudança na aprendizagem dos alunos?

PC SSJ: Ah, provoca. Apesar que eu penso assim, que o trabalho de leitura não pode ser confundido com o trabalho de escrita. Ele pode repertoriar ao aluno, quanto ao uso das palavras, tudo. Mas, às vezes, também não adianta o professor fazer um investimento muito grande em leitura e não transpor, por exemplo, como que é isso numa produção de texto, né? Porque tem crianças que leem muito, aqui mesmo, tem uma criança do 4º ano que lê muito, lê, lê, lê, discute o texto com gente que não é da idade dela, outro dia ela queria discutir Miguel de Cervantes, mas quando você olha para a produção textual dela, não é tão melhor do que o das outras. Mas isso, o que eu acredito, que o trabalho com produção de texto demanda outras coisas, como o trabalho com leitura, lógico que ela tem um vocabulário muito mais desenvolvido, ela usa palavras que as crianças, normalmente, da idade dela não usam, parece que ela tem um apuro maior no uso da língua, mas o texto não é tão melhor. Então eu tenho parado para pensar muito nisso, porque até um tempo atrás eu considerava que toda criança que tivesse uma proficiência leitora muito desenvolvida, que a parte escrita dela também seria, automaticamente. Hoje, eu vejo que não, ela pode ser, se o professor desenvolver habilidades próprias da produção de texto, para que ela seja capaz de fazer essa transposição.

Rivaldo: Como você avalia o desempenho dos alunos na leitura?

PC SSJ: Então, aqui na escola, a gente éééé... como pegar um exemplo do Saresp, que também é só uma parte da questão toda, a gente tem um índice relativamente alto, não temos alunos não alfabetizados nas 3ª e 4ª séries, até tem, mas são aqueles que são portadores de necessidades educacionais especiais e que demandam outro tipo de trabalho, mas as crianças que não têm esse outro tipo de necessidade, todas estão alfabetizadas, não tem uma criança que não saiba ler, alguns leem e outros decodificam, mas conseguem fazer a leitura, pelo menos a decodificação e eles acabam se saindo muito bem no Saresp. Eu penso que isso é fruto do trabalho didático que o professor faz na sala de aula, no tratamento desse texto, oferecendo esses diferentes gêneros, discutindo com eles, acho que a gente está rompendo um pouco com aquele trabalho - ler o texto para responder questões, os professores estão conseguindo trabalhar o texto de outras formas: “Ah, o autor falou isso, onde que está isso aí no texto?” Todo mundo concorda, eu acho que esse tipo de trabalho tem ajudado muito a escola no Saresp, em desenvolver as capacidades deles na ação leitora.

Rivaldo: Quais as causas que levam o aluno aprender ou não aprender, o que é determinante?

PC SSJ: Eu até tenho medo de responder essa pergunta, porque, infelizmente, nem todos os professores têm compromisso profissional, tá? Isso eu falo que tenho medo de responder, porque eu também sou professora e... é difícil a gente julgar, mas, infelizmente, é assim. Tirando as crianças que dependem de outras situações para aprender e que são difíceis, e tudo o mais que eu sei que elas estão ali na sala e que elas têm o direito de serem atendidas, a gente ainda tem muita dificuldade em lidar com esses diferentes saberes... então, sem entrar nessa

questão, o que é determinante para que as crianças aprendam é o trabalho didático do professor. Eu não tenho dúvida em relação a isso. No ano passado, nós tivemos uma experiência com dois 3º anos da manhã - ai, foi uma experiência muito dolorosa - as crianças foram muito rotuladas e nós escolhemos a dedo os dois professores dessas séries. Um bimestre foi suficiente para outra roupa na sala de aula. A gente vê, claramente, que a dedicação do professor, o atendimento que professor dá ao aluno faz a diferença. Eu acho que muito tempo a escola errou em ficar debatendo, ai, aquele professor é tradicional e não é bom, aquele ali é mais moderno, ele é excelente. Eu acho que detrás dessa fala tem o professor: “Ele é tradicional?” – “Ele é.” Tem professor que é tradicional, que ele dá um atendimento pro aluno tão impecável que aquele aluno vai aprender. Então, eu acho que é o tratamento didático, o tratamento que ele dá ao aluno que vai fazer a diferença. Eu acho que a gente nem precisa entrar nessa questão, se é construtivista ou tradicional.

Rivaldo: O que você entende por leitura?

PC SSJ: Ai, o que eu entendo por leitura... Ai, que difícil! Ah, eu acho que ler é você perceber o mundo, entender as coisas, eu penso que seja isso. Eu não sei dizer o que eu penso de leitura, o que é leitura, eu penso que é você pegar qualquer coisa escrita, ler, depois atribuir um sentido. Eu acho que, quando eu atribuo um sentido, eu li. Eu penso que seja isso.

Rivaldo: O que você considera essencial para formar alunos leitores?

PC SSJ: Eu acho que já falei um pouco disso. Eu acho que para formar alunos leitores a gente tem que fazer um esforço muito grande, trazer as práticas sociais para dentro da escola e explorar esses diferentes gêneros e dar o mesmo tratamento que a gente dá... Eu acho que isso é o mais importante e, nesse sentido que eu penso, que trabalhar o jornal em sala de aula é muito eficiente, porque além de você trabalhar com as capacidades de leitura, você ainda consegue discutir muitas coisas que são importantes, para que eles participem do mundo social, para que eles entendam o que passa na televisão, para que eles saibam discutir lá fora, eu acho que desenvolve o senso crítico, muito interessante o trabalho com o jornal. E esse trabalho com jornal, pensando em lidar com o jornal como a gente faz socialmente, vejo que é um caminho e que a gente precisa despertar e dar muito valor.

Rivaldo - Agora algumas informações sobre o Saresp. Em sua opinião, por que a escola teve um bom desempenho na avaliação de Língua Portuguesa, em 2010?

PC SSJ: Eu também tenho medo de responder a essa pergunta, porque eu vejo assim, a maioria de nossos professores, Rivaldo, é muito comprometida. “Temos problemas?” – “Temos.” Temos situações até muito discrepantes, mas, no geral, são professores comprometidos com a aprendizagem das crianças. Por outro lado, a gente atende uma clientela que ajuda muito nisso. Eu ainda não consegui excluir isso, a gente crianças que vêm da Nova Esperança, a gente tem do Mary Dota, do José Regino, também não crianças do entorno, porque é um bairro de idosos e as outras crianças estudam nas escolas privadas. Assim, são crianças que, apesar de morarem em lugares mais afastados, são crianças que os pais oferecem as coisas, são crianças que já vêm para a escola com uma bagagem cultural bastante interessante. Por exemplo, no ano passado, a gente começou com o 1º ano, os nossos 2º anos foram muito melhores que nos anos anteriores. Eu tenho sala de 1º ano que a professora está mais para brincar: “Vamos ao parquinho.” Eu sei que o parquinho não está dentro da proposta do Estado, mas a gente tem... Eles vão para a casinha de brinquedos, ficam pouco na sala de aulas fazendo atividades, mas já está quase todo mundo alfabetizado ou com hipóteses bem adiantadas para a idade deles. Então, assim, a questão da nossa clientela e da

participação dos pais, porque tem pai que não participa, tem pai que a gente não conhece, hoje mesmo, de manhã, nós conhecemos uma. O filho dela já é o segundo ano que está aqui e hoje nós conhecemos a mãe. Esses pais são poucos, a maioria deles são pais presentes, são pais que apoiam o professor, que colocam os filhos para estudar, porque aqui ainda a gente marca prova, são resquícios que ficam e agente marca até por uma necessidade de cobrança dos pais, porque os pais querem saber o dia que vai ser a avaliação, porque o filho tem que estudar. Então, é uma clientela um pouco diferenciada e isso ajuda, apesar que os professores são comprometidos e preocupados. Não é só porque a clientela é boa, é porque eu acho que é o conjunto. A clientela ajuda, mas o comprometimento dos professores também.

Rivaldo: Em sua opinião, os alunos estavam preparados para trabalhar os textos da prova do Saresp do ano passado?

PC SSJ: Sim. Eu acho que estavam. Estavam sim. A escola se preparou para aquilo ali também. Eu acho que não só para o Saresp, porque aqui eles têm o hábito de fazer aquelas provinhas de escolas particulares que também trazem bastante textos, sem a parte de gramática, tem questões que avaliam essa capacidade leitora e as crianças daqui também se saem bem, nas avaliações internas elas também se saem bem; então, eu acredito que elas estavam preparadas sim. Este ano, eu já não tenho muita segurança em dizer isso, porque a gente tem duas 4^a séries com problema metodológico do professor. Eu sei da minha parte, eu sei que a gente tem que ter cuidado, mas eu sei de algumas dificuldades em relação a isso. Então, eu tenho um pouco, eu sinto um pouco de insegurança de saber deles irem tão bem como eles foram no ano passado. São situações que não dependem da escola, são professores que dão aula há pouco tempo, da categoria “F”, que estão começando agora também, porque quando saiu a lei [Lei Complementar n° 1.010/2007] pegou gente que só tinha experiência com turmas de reforço. Então, são problemas que fogem à alçada da escola, né? A pessoa tem direito, ela tem direito, não tem como você tirar isso dela e, às vezes, não tem perfil ou não se dedica o suficiente para aquela série. Então assim, apesar de eu entender que é o resultado de um trabalho de quatro anos, eu ainda fico preocupada com o resultado, porque, de cinco salas, nós temos duas salas difíceis, o ano passado a gente tinha uma sala difícil, sim, mas ela era um resquício, a escola teve uma época, eu era professora nessa época, as salas ainda eram divididas em médio, fraco e forte, e o ano passado, ainda havia a existência de uma sala assim e acabou também, porque a escola não se organiza mais desse jeito, desde uns dois anos e meio para cá, porque a Luciana ficou um ano na Coordenação e eu estou há um ano e meio na Coordenação. Então, desde a época da Luciana a gente já elabora, monta essas salas de uma outra forma, com outros critérios. Mas ficou uma 4^a série o ano passado resultado daquela organização antiga. Mesmo assim, com aquela sala que tinha dificuldades que as outras não tinham, o trabalho do professor fez muita diferença, porque a sala chegou no final do ano era uma outra sala de aula, por isso que eu reforço essa questão do tratamento do professor. Então, apesar de o ano passado a gente ter uma sala que talvez não tenha ido tão bem, infelizmente, a gente não recebe mais os boletins por série, o que eu acho um erro, eu acho um despropósito do Estado, eh... eu penso que eu não sei se este ano vai ser tão tranquilo como foi o ano passado.

Rivaldo: É, mas a luta é essa e ela continua. PC SSJ, eu agradeço a sua colaboração, foram muito interessantes as suas respostas, dá para conhecer bem o encaminhamento que a escola dá para o trabalho.

PC SSJ: É, a gente procura fazer o melhor, eu também estou em formação, eu também atropelo coisas na escola, tem coisas que eu fiz há um mês atrás e que hoje eu faria diferente. Eu acho que é um processo de aprendizagem mesmo, tanto pro professor que está na sala de

aula, como pro Coordenador, como pro Gestor, eu penso que pros diretores também não está sendo fácil, porque tá chegando um momento que o diretor tá tendo que se envolver com o pedagógico e hoje ainda existe muita resistência em relação a isso, é uma ruptura, mas a gente vai fazendo o que é possível, arriscando algumas coisas, porque, se a gente não arriscar as coisas se perdem e a gente vai tentando fazer o melhor. Às vezes, o que a gente acha melhor, no momento, não é o que precisaria ser. Mas, enfim...

Rivaldo: Muito obrigado.

Entrevista com a Professora Coordenadora do Ciclo I, da EE Prof. Luiz Braga, com 44 anos de idade, 24 de magistério, professora efetiva e há 8 anos como PC desta escola.

Rivaldo: Estamos aqui na Escola Professor Luiz Braga, para uma entrevista com a Professora Coordenadora a fim de obter alguns dados para a pesquisa. Hoje é dia 19/09/2011. Professora, por que a senhora escolheu a profissão docente?

PC LB: Desde pequena eu admirava as minhas professoras, porque no primário eu tive duas professoras... Então, foi assim: 1º e 2º ano com uma e 3ª e 4ª série com outra, e eu me apaixonei pela forma com que ela tratava as crianças, e como eu chorei muito no início da 1ª série eu me apeguei à professora; então, eu penso que é isso, que eu gostei pelo carinho de como ela cuidava de mim e quis iniciar como professora. Fiz colegial já optando para o magistério; me formei em 85 e 86 já estava dando aula.

Rivaldo: Então, quer dizer que, de certa maneira, foi muito marcante essa professora que lhe encaminhou para o magistério?

PC LB: Eu penso que sim, porque como ela tratava bem a minha pessoa, eu fazia em casa com as bonecas e a minha mãe gostava muito de ler; então, eu também fui gostando de ler, de ver e brincava muito de professora com as minhas colegas, foi o meu início, acho que já nasci como professora.

Rivaldo: Agora, a sua prática mesmo, teve inspiração em algum modelo proposto por autores da educação, pela Secretaria da Educação ou pela supervisão, direção, por algum professor que você teve que era muito especial, ou você criou um próprio método?

PC LB: Não, na verdade não. Foi mais de observação, mesmo. Meu estágio, eu fiz de verdade, eu ia nas aulas, observava as professoras. No início, eu fui pegando um pouco de cada professora que eu observei. Quando eu comecei a dar aula eu tive um exemplo de duas professoras no Ernesto Monte, duas alfabetizadoras, elas eram espetaculares e eu lembro muito bem, que uma disse assim pra mim: “Quem é professora de 1º ano, vai ser o resto da vida professora de 1º ano.” Eu comecei com uma classe de pré, no Ernesto Monte, e eu gostei muito de alfabetizar. Eu tive vários modelos de professores naquela época que eram professoras tradicionais, mas eu já comecei a fazer os cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino. Inclusive, aqui em Bauru, até participei do Projeto Ipê, que as pessoas falam que é um projeto já velhinho. Então, aí que eu comecei a aperfeiçoar a minha prática, com as orientações recebidas lá. Sempre fiz muito curso e a gente sempre foi para um lado mais construtivista, apesar de eu ter me espelhado em algumas que eram bastante tradicionais, mas depois você vai vendo outras práticas. Foi onde eu fui mudando, pegando o que era bom das outras, perfil de outras professoras e, através dos estudos realizados na Diretoria de Ensino, que foi implantado o sócio-construtivismo, que a gente foi mudando. Aí veio o *Ler e Escrever*, apesar que eu já não estava na sala, eu estava como Coordenadora, mas eu sempre busquei práticas diferentes para estar trabalhando, porque eu comecei no Ernesto Monte que era uma clientela exemplar. Aí eu vim para o Luiz Braga e senti muita diferença, até tinha uma professora aqui, eu cheguei em uma professora e falei que eu não sabia mais dar aula, porque tudo que eu faço não está tendo sucesso na sala; aí ela foi me ensinando algumas coisas, porque dar aula para um aluno que já sabe tudo é fácil. Então, eu fui estudando, fazendo os cursos e mudando a prática em sala de aula, para que eu pudesse atingir esses

alunos em sala de aula. Na época, a gente via muito Emilia Ferreiro e Vigotski. Então, essas foram as práticas que eu fui trazendo para o dia a dia, para as crianças.

Rivaldo: Bom, no seu trabalho de Professora Coordenadora, como você organiza o trabalho em equipe?

PC LB: Não é fácil, não é fácil o trabalho do PC. O que tem de muito bom ultimamente é que nós temos as orientações da Diretoria; então, é passada muita coisa interessante, de como nós temos que estar trabalhando, o trabalho em equipe a gente precisa conhecer essa equipe. Pra você saber como você vai estar orientando, você precisa ter uma prática de como falar, de como conscientizar o professor, que ele precisa mudar e, pra isso, você tem que ter um certo jeitinho brasileiro e mostrar a teoria, mostrar pra ele que na teoria dá certo, você tem que ter um argumento, estar com o material, principalmente isso tem acontecido, por conta do programa *Ler e Escrever*. Tem alguns professores que não conhecem, eles acham que não é bom, você tem que estar estudando a teoria, conhecer o material para poder apresentar, porque, quando ele vai dizer não, você tem o argumento na mão, e eu tenho feito assim; faço o coletivo, e os que dão mais trabalho você tem que chamar, mostrar, estudar, explicar como é, ou mesmo até, ele fazer na sala.

Rivaldo: E o envolvimento do pessoal para esse trabalho, tem sido positivo?

PC LB: Este ano, eu senti, por conta da gente ter ficado com a Idesp baixo, este ano os professores estão trabalhando mais com material, né? Mesmo porque, eu também estou cobrando mais, estou dando maiores orientações, estou junto com eles porque o ano passado devido à greve e a minha condição, eu tive problemas, tive que tirar licença saúde; então, atrapalhou um pouco, creio que isso também. Agora esse ano não e os HTPCs nós estamos estudando as atividades juntos. Então, eu tiro xerox e passo, né? Então, a gente tem estudado mais o material, porque o material do *Ler e Escrever* não tem como você chegar e jogar, você tem que estudar os encaminhamentos, ver as atividades, né? Você tem que saber qual o objetivo. Então não tem jeito, mais estudo.

Rivaldo: Agora eu vou direcionar as perguntas mais especificamente sobre o problema da leitura. O que você entende por texto?

PC LB: Um texto..., a gente pode dizer que uma palavra já é texto, desde que ela tenha sentido para o outro que a está lendo, né? Mas assim, o texto nós temos que saber quais são os gêneros para que a criança possa escrever, e ela vai conseguir através de muita leitura e o professor ter situações com que ela venha gostar de ler para que, consequentemente, ela possa escrever. Então, ele tem que ter conhecimento com a leitura e a escrita, o porquê, qual a função social, por que eu estou escrevendo, pra quem, aonde que vai tá, né? Então, o texto tem que englobar todos os gêneros e a criança, ela vai conhecer os diferentes gêneros, desde que o professor apresente pra ela, que ele seja o modelo pra ela, que ele vai ler na hora de leitura, ele vai ler um bom jornal, ele vai ler contos, fábulas, essa infinidade, né, de gêneros que tem. O professor tem que ser o modelizador, ele não vai conseguir formar um leitor se ele também não tem o entendimento.

Rivaldo: O que você julga necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?

PC LB: O necessário? Necessário que elas venham à escola, em primeiro lugar, que elas tenham um bom professor em sala de aula, com um bom planejamento, uma boa biblioteca, que isso nós temos literatura infantil excelente, na sala de aula dentro da rotina do professor

ele tenha esquematizado essas leituras permanentes, e alguns projetos que envolvam toda a escola. No nosso caso aqui, nós temos de quarta-feira um projeto de leitura que é uma troca com os alunos. Eles vão em outras salas; duas vezes por semana, duas crianças levam uma “Sacola da Alegria”, com vários livros que atendem não só eles, mas também os pais; então, tem que ter um grande envolvimento da escola como um todo, isso vai motivá-los a ter gosto pela leitura, porque a leitura ela só vai se tornar um hábito, se ele tiver contato com os livros e começar a ler, ninguém nasce gostando de ler, vai criar o hábito com o decorrer do tempo.

Rivaldo: Como são planejadas as atividades de leitura?

PC LB: Dentro da rotina semanal, de acordo com as atividades permanentes que tem aqui e com projetos, de 1º ano tem que apresentar uma infinidade de gêneros, vários gêneros pra eles, através de projetos, através da roda de leitura, até roda de jornal já estamos apresentando pra eles. Atividade de leitura é permanente; então, são todos os dias a professora tem essa atividade de leitura; tem a 4ª que é a troca e tem durante os dois dias duas crianças na semana que leva, consequentemente, a uma produção de escrita, no 1º ano com um professor de escrita; no 2º ano, a gente já vai diminuindo esses gêneros e apresenta mais os contos, não que não tenha os outros; tem, mas foca mais em contos. No 3º ano, também é contos, que é o principal, 3ª série que é o 4º ano, trabalha muito com fábulas, 4ª série lendas, roda de jornal, revista Ciências, revista Recreio, gibis nas outras séries; então, na verdade, é assim que você vai focar em uma série, pra que, quando chegar na 4ª série, eles tenham passado por vários, mas apresentado pra a leitura os outros também os outros gêneros.

Rivaldo: Agora, o que você pensa sobre o guia *Ler e Escrever* enviado pela Secretaria da Educação?

PC LB: Olha, é um material muito bom, muito bom, que vem pronto, só há necessidade do professor estudar para dar os encaminhamentos corretos, porque ali é o que eu sempre falo para os meus professores, quando você vai preparar uma atividade, às vezes, no seu encaminhamento, na sua sequência didática, você esquece de pôr alguma coisa que é o xis da questão e no programa *Ler e Escrever* vêm esses encaminhamentos ali; então, está tudo prontinho é só você seguir. Você só não pode jogar, a única coisa é assim, ele não dá conta. Você, de todo currículo da série, você precisa buscar subsídios em outros livros, mas eu creio que ele é excelente, porque ele atende uma diversidade de gêneros muito grande, principalmente quando chega na 4ª série.

Rivaldo: Quais são outros materiais consultados para completar essa aula?

PC LB: Eles pegam livros didáticos, até os livros de literatura brasileira, que eles usam alguns textos, revista recreio, revista ciência que tem uma infinidade de textos, a revista recreio também tem varias curiosidades; então, eles buscam outras atividades.

Rivaldo: E qual o critério para selecionar esses textos, para trabalhar em sala de aula? Tem algum critério?

PC LB: Sim, de acordo com o currículo; então, se você está trabalhando animais, Projeto Animal você vai numa revista ciência e você vê o que está falando sobre isso ou, se você vai no livro de ciências você tem que ver se aquele texto vai estar de acordo com objetivo proposto para aquela atividade, às vezes no jornal sai alguma coisa também.

Rivaldo: E qual é a metodologia utilizada para trabalhar com o texto? Uma metodologia específica para trabalhar com o texto na aula, o que vai primeiro o que vai depois?

PC LB: Para trabalhar com a produção de texto, seria isso?

Rivaldo: É, leitura e produção.

PC LB: É leitura, produção e entendimento. A princípio tem que ver o quê? A professora tem que analisar se aquele texto vai ser suficiente para aquela série se as crianças vão conseguir compreender apesar de que você não se pode subestimar, mas se você vai fazer aquela leitura esperando que ele faça uma escrita, que ele faça um entendimento, você tem que apresentar antes várias leituras, por exemplo, como a gente tá trabalhando agora carta ao leitor, antes de você trabalhar com a escrita você precisa mostrar pra criança fazer a leitura com ela de várias cartas de leitores, você não pode chegar aqui hoje. Então tem que apresentar várias cartas estar conversando questionando, perguntando, dando os encaminhamentos pra que essa criança possa conhecer e refletir sobre pra depois chegar a uma escrita.

Rivaldo: E o trabalho com o texto causa interesse no aluno? Que tipo de interesse? Por quê?

PC LB: É muito específico, assim numa sala de 30 alunos de repente um texto você não vai atingir uma totalidade, porque como é uma grande diversidade, sim, ele causa não 90%, pode ser que dependendo do assunto, como por exemplo, o Corinthians perdeu, com certeza se viesse um texto ali, atingia a todos, porque todo mundo gosta de criticar o Corinthians, então depende qual o texto que foi trazido, mas eles gostam sim, principalmente quando eles conseguem compreender aquele texto que eles entendem nossa então aconteceu isso, isso me ensinou algo que eu não sabia, eu não sabia disso, então apresenta sim, porque sem compreensão pra ele não atinge, a partir do momento que o aluno está conseguindo ler com compreensão ele não é aqueles alfabéticos que a gente fala, ele leu, ele compreendeu, ele conseguiu inferir as informações ali, é muito bom trabalhar com isso, mesmo porque, ele vai poder ler uma notícia e vai compreender o que está acontecendo, ele vai ler um conto, ele vai ler um livro...

Rivaldo: Ele vai se interessar mais...

PC LB: Ele vai se interessar mais. É o que eu falo sempre, a partir do momento que eles percebem que eles conseguem ler com compreensão fica mais fácil o problema é chegar na 4ª série e não estar lendo com essa compreensão, aí eles não dão conta de fazer, onde tem a desmotivação.

Rivaldo: Como você avalia o desempenho dos alunos na leitura de modo geral, principalmente nas 4ª séries?

PC LB: Olha, é o que acabei de falar, quando o aluno chega que ele cumpriu desde o 1º ano todas as etapas em cada série que ele deu conta das expectativas de cada série, ele chega na 4ª série como um leitor com eficiência, ele vai conseguir e vai ler, mas infelizmente nos não estamos conseguindo que essas crianças cheguem com todas as habilidades e competências para uma 4ª série, então isso está dificultando o entendimento das crianças, eles não estão dando conta, são vários fatores que a gente sabe que influenciam.

Rivaldo: Mas, basicamente, o que você acredita que seja determinante para levar o aluno aprender a ler ou não aprender?

PC LB: De um modo geral?...

Rivaldo: Aprender ou não aprender, qual seria o fator determinante?

PC LB: Vamos começar com os professores. Ele precisa ter um bom professor que planeje suas aulas que motive o aluno a ter gosto pela leitura desde cedo que nós tenhamos uma ajuda da família não deixando esses alunos faltarem e acompanhando, então quando há um bom trabalho do profissional da sala com a colaboração do aluno em querer, porque nós temos muito aluno que não tem interesse, que ele não aprendeu a função da escola do aprender, então ele vem passando pela escola, infelizmente esses alunos que vem passando eles não conseguem atingir os objetivos, aqui ele vai se desmotivando, então ele precisa ter também um bom professor que seja um bom orientador, que ele tenha boas práticas para estar fazendo as intervenções corretas, só que sem a ajuda externa então fica bem mais difícil pra nós, são coisas que se ligam, um bom professor, uma boa vontade, uma família por trás um bom coordenador pra tá orientando, é um conjunto; precisa de um conjunto em volta disso, porque aqui a gente tem assim, essa realidade nossa infelizmente de comunidade e aí você percebe aquela criança que tem um cuidado maior, que ela tem uma vontade a mais e tem outras pérolas no meio que não tem nada de externo pra tá ajudando e a criança sobressai, mas são muito poucos. Então, por eles não darem conta, eu ainda acho que um dos fatores que influencia muito e prejudica é a criança não ter condições, ela não ter alcançado essas disciplinas por vários fatores e ela vai crescer nesse limite e ela vai passar para série seguinte, e ela vai para outra série, então por mais que o professor se esforce, em uma recuperação contínua fica uma lacuna faltando então e isso prejudica muito.

Rivaldo: O que é que você entende por leitura?

PC LB: Leitura eu posso falar até por mim. Leitura seria você compreender o que está escrito, entender e refletir sobre aquilo, porque às vezes como nós, às vezes o professor tá explicando e a criança não deu a devida atenção aí ela perde e não consegue aprender. Nós pegamos um ofício na loucura e lemos assim, a compreensão, a leitura precisa da compreensão pra você entender o que está escrito e refletir pra que você possa conhecer o mundo, que sem ela você não consegue. Leitura é conhecer o mundo.

Rivaldo: Então, o que você considera essencial para formar alunos leitores?

PC LB: Boas atividades de leitura, motivação, projetos de leitura que motivem o aluno e que ele possa participar como um sujeito atuante.

Rivaldo: Agora eu vou perguntar a respeito do Saresp, especificamente do Saresp de 2010. Na sua opinião, por que a sua escola teve uma avaliação que não foi muito boa em Língua Portuguesa?

PC LB: Nós tivemos 3 salas com bastante dificuldades de aprendizagem por esses fatores de estas crianças que se evadiram, criança que faltou, criança que passou de série e não teve as competências e habilidades pra cada série, então faltou conteúdo, esse aí foi o principal motivo, falta de conteúdos para que a criança atingisse, então é assim, você não consegue trabalhar com uma criança de 4ª série se ela não venceu as outras etapas. Aí você trabalha de uma forma mais branda, porque alfabetizou muitos na 4ª série e infelizmente nós temos muitos alunos que chegam não estando alfabetizados com competências, então eu creio que foi isso e não só assim deles terem só 4 anos, os problemas foram acontecendo, muita troca de professores nós tivemos infelizmente, teve sala que teve 3, 4 trocas de professores, alunos que

foram alfabetizados na 4ª série então foram vários fatores, eu penso que foram esses e outra também que muitas crianças na hora de estar ali trabalhando elas não estão preparadas maturidade para fazer um Saresp, porque até então nos dias de aula normal, o professor lê, o professor questiona, o professor orienta e no dia do Saresp o professor não lê nada, então a criança leu sem ter competência leitora, principalmente aqueles que estavam recém-alfabéticos.

Rivaldo: Você acredita que eles não estivessem preparados?

PC LB: Não estavam preparados.

Rivaldo: Para trabalhar o texto da prova?

PC LB: Porque o Saresp de 4ª série tem textos, então são textos assim... Não são longos, mas são muitos textos pra ser trabalhado no mesmo dia e com pouco tempo, tempo pequeno. Então, o que acontece no dia a dia, o professor dá um texto daquele, ele lê sozinho, o professor lê junto, o professor questiona, o professor faz intervenções corretas, aí ele faz; no Saresp não, ele teria ali 30 questões que são textos o que dificulta, se ele tem essa dificuldade em compreender ele não... ele não vai conseguir inferir as informações corretas, ele não vai..., se tiver uma informação que está explícita é mais fácil para ele achar, se for uma outra que não está, muitas vezes, ele não vai conseguir, porque já é uma situação diferente a prova do Saresp, aí ele vai ler uma vez, não vai prestar atenção, aí qualquer coisa ele vai pôr a falta de atenção na leitura. Eu creio que, infelizmente, as nossas crianças nós temos vários problemas de indisciplina, falta de respeito, então assim, se pega um professor que não é muito firme, fica prejudicado, por mais que você corre lá, dê uma atenção, então assim, muitos dos nossos alunos, tanto na produção de texto, eles não tinham as competências necessárias, inclusive aconteceu algo assim muito peculiar, não sei, uma das professoras que era para vir não veio, aí nós colocamos uma professora nossa, e eles não queriam fazer: “Aí, eu não vou fazer, eu não sei fazer.” Aí eu tive que ir até a sala, chamar a atenção deles, então eles também não têm muita responsabilidade do que é um Saresp; então, este ano, são as orientações que a gente recebe, o professor tem que estar trabalhando com essa diversidade de gênero textual e muitos professores também têm alguma dificuldade de estar trabalhando algum gênero, porque é assim, infelizmente, alguns professores fazem muito bem uma coisa ou ele faz muito bem o Português ou ele faz muito bem a Matemática; então, às vezes, peca um pouquinho também. Agora, trabalhando mais o material do *Ler e Escrever* e com esses alunos que estão alfabetizados, com compreensão, então assim, este ano nós temos esperança, porque duas salas que vão dar conta, já temos duas com mais dificuldades. Então, eu penso que o que aconteceu no ano passado foram vários fatores que somaram a isso a reação desse fracasso, que pra nós que estávamos de fora, a gente assustou, até uma das professoras que até vai se aposentar agora, ela falava que não, calma, porque ela sempre trabalhou com classe de recuperação e aí, realmente, a classe dela foi um fiasco: “Eu falava pra você S..., que eles não produziam, que não sei o quê; então, com o potencial de professora eu não conseguia enxergar que os alunos não iam”. Então, de quatro 4ª séries, uma só teve condições de fazer a prova e as outras não, por vários fatores, que vão somando nesse decorrer do ano.

Rivaldo: Bem, professora, aqui no rol de questões que eu tinha pra fazer eu já fiz, a senhora tem algo que possa acrescentar?

PC LB: Uma das coisas que é ideal que a gente já está sentindo e assim a gente vai aprendendo com o tempo, nós estamos com crianças que vieram o ano passado do 1º ano, então há uma diferença de como essas crianças chegaram, de como estar trabalhando mais o

material, então este ano as crianças estão no 2º ano já estão melhores que em outros anos; então, a gente ainda pega alguns diagnósticos, então assim nós temos ainda mais 1 ano pela frente de aprendizagem pra fazer alguns acertos então às vezes a gente pega e fala assim: “Nossa, os alunos da 4ª tão iguais os do 2º ano, do 3º” e também nós tivemos recuperação paralela por 2 anos, isso também foi um dos fatores, porque a gente só ficava com a contínua muito pouco e este ano também nós conseguimos a paralela, então isso também nós sentimos, porque nos outros anos nunca tinha acontecido isso, foi o primeiro ano que foi esse fiasco; então assim, também serviu para mexer com toda a equipe: Olha, nós estamos fazendo alguma coisa errada também, não que seja 100% dos professores. Então, muita gente também mudou a postura: “Vamos tentar outras alternativas”, inclusive nós continuamos ainda com problemas de indisciplina, você viu um pouquinho, né?

Rivaldo: Faz parte da escola...

PC LB: Mas a gente está assim tentando, mais uma coisa que a gente até vai fazer é uma reunião esta semana, estou até esperando a Diretora chegar, o que a gente precisa é o apoio dos pais, esse é o diferencial, porque a gente não quer que eles façam pelas crianças, mas que acompanhem, que apareçam na reunião, nossas reuniões são fraquíssimas de público: tem 30 alunos, vêm 5 pais e não pode, e quais são os 5? Os dos bons, então a gente precisa de um envolvimento maior desses pais, então essa ação a gente precisa estar fazendo, mas ainda não conseguimos. Pelo menos foi o que eu falei para a professora hoje que nem essa criança, você viu aquela hora, então nós temos que dar uma ajuda nessa parte, eu acho que nisso nós temos que tentar trazer esses pais mais pra gente, pra que eles acompanhem mais, igual aquele senhor que eu falei.

Rivaldo: Sei.

PC LB: Faz 16 dias que o aluno não vem na escola, nenhum dos telefones [funciona], já avisamos o Conselho e nada, então ela falou que não sabia que ele não estava vindo pra escola.

Rivaldo: Não é possível uma coisa dessas...

PC LB: Você acha? Quer dizer o quê? Que ela não pegou o caderno, ela não viu nada. Então isso prejudica muito, nós temos esses problemas e tem problema de criança que vai, criança que vem.

Rivaldo: Bom, professora, eu agradeço muito a sua contribuição.

PC LB: Isso foi o que eu pude expressar e, às vezes, a gente vai falando o que está pensando.

Rivaldo: Muito obrigado.

Entrevista com a Profa. da 4ª A, da EE Prof. Silvério São João, com 35 anos de idade, 11 de magistério, professora efetiva e há 8 anos nesta escola.

Rivaldo: Hoje, 29 de setembro, estamos aqui na Escola Silvério São João, para uma entrevista com a professora Profa. da 4ª série A. Professora, a respeito da sua formação, do seu trabalho, das suas condições, por que você escolheu a profissão docente?

Profa. 4ª A SSJ: Então, foi uma consequência, não foi uma coisa programada na minha vida. A minha família é muito humilde; então, eu precisava trabalhar e, na época que eu terminei o fundamental e sai da 8ª série, tinha o CEFAM, quer dizer, eu ia estudar, ganhar um salário mínimo e uma bolsa, e foi ali que eu peguei gosto fazendo o Magistério; depois daí, eu comecei a dar aula eventual. Sou funcionária da Prefeitura também. Prestei concurso na Prefeitura, entrei, depois entrei no Estado. E foi assim que eu entrei, de acordo com o andar da carruagem, da minha vida...

Rivaldo: Você aliou às suas necessidades...

Profa. 4ª A SSJ: É eu aliei...

Rivaldo: E você tomou gosto pela coisa?

Profa. 4ª A SSJ: Exatamente, foi no Magistério...

Rivaldo: Que bom!... Então, algum professor ou alguma leitura que lhe tenham indicado, marcou de alguma forma a sua carreira?

Profa. 4ª A SSJ: Professores têm dois. Na minha 2ª série, Ana Rosa; já é aposentada, lógico, eu tenho contato, às vezes, com ela; e tem a minha professora do Magistério, a Magda, ela é minha vizinha, eu moro em frente a casa dela, é professora de Didática. As duas professoras que me marcaram positivamente.

Rivaldo: Agora, a sua prática em sala de aula teve inspiração em algum modelo proposto pelos autores da Educação, alguma leitura da Secretaria da Educação, Coordenação de Escola, Direção, ou algum Professor que era muito bom, ou você mesma criou seu próprio método?

Profa. 4ª A SSJ: Professores bons. Eu lembro que, quando eu comecei a dar aula aqui, tinha a professora Maria Amélia e algumas vezes eu vinha substituí-la; então, ela deixava algumas coisas assim, mas quando eu dava reforço aqui na escola, eu tinha um tempinho e ia assistir um pouco da aula dela e era ótimo. E a nossa Coordenadora Eduarda, com o hábito de ler, ela incentivava muito, ela é uma leitora muito competente e ela passa pra gente essa vontade de ler, ela contagia a gente; então, as duas, a Maria Amélia e a Eduarda...

Rivaldo: Têm marcado bem a sua prática...

Profa. 4ª A SSJ: É, têm marcado bem a minha prática.

Rivaldo: A sua prática em sala de aula com essa inspiração toda lhe faz caminhar; então, como você disse, a Eduarda lhe dá pra leitura, lhe motiva... Quanto à sua leitura pessoal, o que você costuma ler?

Profa. 4ª A SSJ: Eu tô lendo agora Luís Fernando Veríssimo, as crônicas, eu gosto muito da forma como ele escreve, do humor, ele coloca fatos do cotidiano na escrita e eu estou lendo para os alunos, também. Todo dia eu leio uma crônica dele para os alunos, e os meus alunos têm o hábito de, em toda leitura que eu faço, eles pesquisam sobre o autor. Eu sou contagiada pela Eduarda, eu contágio os alunos; então, é um ciclo.

Rivaldo: E com que frequência você costuma ler?

Profa. 4ª A SSJ: Ler para os alunos?

Rivaldo: Não, ler pra você.

Profa. 4ª A SSJ: Ler pra mim, em torno de duas vezes ao mês, eu pego um livro. Então, tem a jornada dupla e depois tem a jornada tripla, em casa; então, nesse meio tempo eu pego uma leitura.

Rivaldo: Certo. Para trabalhar a leitura, seu trabalho de professora na sala de aula, obviamente, você trabalha a leitura com textos. O que você entende por texto?

Profa. 4ª A SSJ: Tudo que passa uma informação; então, às vezes, um texto tem só uma imagem, mas nos passou uma informação; então, é um tipo de texto também. Eu acredito assim, tudo que venha para mostrar uma imagem para o leitor, passar uma informação para o leitor, é um texto.

Rivaldo: Sei. E o que você julga ser necessário para o aprendizado da leitura pela criança?

Profa. 4ª A SSJ: Ler.

Rivaldo: Aprende-se a leitura, então, lendo?

Profa. 4ª A SSJ: É, entendeu? Se eu chegar aos meus alunos e falar: “Olha, eu não gosto de ler”. Eu não vou estar estimulando, eles não vão aprender a ler, se, por si só, se a professora não gosta de ler... Então, eu sendo uma leitora e fazendo com que eles adquiram a leitura, eles vão ser leitores.

Rivaldo: Então, dando exemplo...

Profa. 4ª A SSJ: Dando exemplo. É a melhor coisa.

Rivaldo: Como você planeja as atividades de leitura?

Profa. 4ª A SSJ: São diárias, então um dia na semana eu já estou dando todas as leituras da outra semana que eu vou trabalhar, tem leitura que eu leio para os alunos, que eles leem para mim, para o grupo e a leitura de diferentes gêneros desde textos poéticos até textos informativos, científicos, jornalísticos, tem uma matéria no jornal eles recortam e trazem pra ler para o aluno, então é bem ampliado o repertório deles.

Rivaldo: E o que você pensa do *Ler e Escrever* que a Secretaria da Educação mandou para as escolas?

Profa. 4ª A SSJ: Então a parte de leitura que você está falando ou a parte das atividades?

Rivaldo: Não pensando em Matemática, mas pensando em Língua Portuguesa.

Profa. 4ª A SSJ: De Língua Portuguesa, tem uns projetos ali, a sequência didática são boas, mas os projetos... Eles foram feitos para a cidade de São Paulo, então foram feitos para os alunos que moram lá, então a gente tem que adaptar a necessidade com os alunos daqui do interior então tirando essa parte da adaptação que é um pouco fora da realidade dos nossos alunos, são atividades boas não posso tomar isso como norte assim: “Só vou trabalhar isso”, mas complemento meu trabalho.

Rivaldo: Então, quais são os outros materiais que você consulta, usa, para planejar as suas aulas?

Profa. 4ª A SSJ: Livros didáticos de diversos autores, tem um guia da Prova Brasil que eu também uso, porque ali a gente encontra modelos de textos, esse guia eu uso bastante, jornais, revistas, gibis também, catálogos, folhetos de mercado, tudo que tenha texto que passa informação eu utilizo. Você tá falando da leitura, né? Interpretação de textos. Tudo está incluído, a interpretação de texto do meu aluno, eu trabalho de acordo com as habilidades leitoras, não posso pegar um texto por acaso e jogar para o aluno, não é assim. Se eu quero que o aluno aprenda a tirar uma informação implícita que tá no texto eu tenho que trabalhar os textos com eles, se eu quero informações explícitas que são mais fáceis de ser encontradas, outros textos, se eu quero que o aluno relacione a imagem ao texto, ao corpo do texto, são outros tipos de textos; então, eu trabalho de acordo com as habilidades leitoras.

Rivaldo: Qual a metodologia que você usa para trabalhar o texto?

Profa. 4ª A SSJ: Uma coisa que eu faço, necessariamente, tem que ter a cópia do texto; então, todos têm que ter o material, leitura individual, leitura em grupo, leitura em dupla, leitura compartilhada; então, a gente socializa, discute, joga uma questão, o aluno vai lá, lê, não encontra, a gente retoma a socialização. Então, eu uso uma maneira bem dinâmica mesmo, questionando o aluno, fazendo o aluno pensar.

Rivaldo: E o trabalho com o texto causa interesse nos alunos?

Profa. 4ª A SSJ: Causa...

Rivaldo: Quais interesses?

Profa. 4ª A SSJ: Porque se eu pego uma coisa que não tem nada a ver, eles se desinteressam logo. Agora, eu estou lendo Luís Fernando Veríssimo pra eles, eles estão tão interessados que foram pesquisar sobre o autor, sobre a vida dele, outros livros dele, pesquisaram outras crônicas dele e trouxeram pra mim. Então, depende muito de como o professor apresenta os conteúdos, os textos...

Rivaldo: Isso que vai desencadear o interesse ou não?

Profa. 4ª A SSJ: Porque eu acho assim, o professor é o norte ele que...

Rivaldo: Certo. Trabalhar com o texto, você acha que provoca mudança na aprendizagem desses alunos?

Profa. 4ª A SSJ: A leitura é trabalhar com os alunos de acordo com as habilidades que eu espero que o leitor seja capaz de adquirir com aquele determinado texto, no meu trabalho parou de ser vazio tem o objetivo e eu vejo, quando não está alcançando o objetivo...

Rivaldo: Então, você avalia se eles estão alcançando?

Profa. 4ª A SSJ: Avalio, estão sim, dia a dia, eles estão sim melhorando.

Rivaldo: O que você acha decisivo para que o aluno aprenda ou não aprenda?

Profa. 4ª A SSJ: Primeiramente, selecionar o que eu quero trabalhar. O meu planejamento é fundamental e, depois, o estímulo. Se eu tenho o planejamento e tenho o estímulo... Lógico, tenho casos, assim, em uma sala de 32 tem 2 que não conseguem caminhar por vários motivos, mas a maioria consegue sim; então, você tem que planejar, saber o que você vai trabalhar, de que maneira você vai trabalhar e passar para o aluno esse entusiasmo.

Rivaldo: Então, já que você trabalha a leitura, o que você entende por leitura?

Profa. 4ª A SSJ: Leitura é um conjunto de símbolos gráficos, que são as letras, é uma informação do que é a educação, tudo isso é leitura. Conseguiu entender, ou não?

Rivaldo: Não...

Profa. 4ª A SSJ: Aqui, por exemplo (nesse momento da entrevista é mostrado algo que se relaciona com o que está sendo citado), não são símbolos gráficos?

Rivaldo: Sim...

Profa. 4ª A SSJ: O conjunto destes símbolos gráficos querem me passar uma mensagem, entendeu como que é?

Rivaldo: Então, se eu transformar esses grafemas em fonemas, isso é leitura?

Profa. 4ª A SSJ: É leitura...

Rivaldo: Se eu verbalizar o que está aí, eu li?

Profa. 4ª A SSJ: Você leu...

Rivaldo: Ainda que eu não tenha compreendido?...

Profa. 4ª A SSJ: Então, aí que está. Não... Mas se você leu, por exemplo, aqui: “Jalovi”, eu entendi que é uma loja, é uma leitura .

Rivaldo: Então, pense o seguinte: o aluno que vai traduzir grafemas em fonemas, ele verbalizou o texto, ele leu?...

Profa. 4ª A SSJ: Ele leu, mas o ato de compreender é um trabalho que o professor faz em sala de aula no dia a dia, compreender o texto que leu...

Rivaldo: Leitura e compreensão são coisas distintas?

Profa. 4ª A SSJ: São distintas, mas andam juntas, não sei se você está conseguindo entender o meu raciocínio, você lê, às vezes, você não compreende, mas o trabalho de compreensão você tem que trabalhar no dia a dia, na sala de aula. Isso que você falou é um grande problema atual, as pessoas leem, mas não compreendem, não é?...

Rivaldo: Assim, a pergunta é: “Ela leu?”

Profa. 4ª A SSJ: Então, ela leu, mas ela não compreendeu, mas o trabalho de compreensão tem que ser trabalhado; por isso, existem vários gêneros textuais.

Rivaldo: E o que você considera essencial pra formar alunos leitores?

Profa. 4ª A SSJ: Estímulo, que eu já falei, que precisa ter. Bons textos, bons livros. Pra ter bons textos, tem que ter bons livros, praticar o hábito da leitura, ser exemplo para o aluno como leitor, precisa também do trabalho dos pais, da família também, precisa ter uma família leitora. Se bem que eu conheço alunos que não têm uma família leitora e que são leitores e também conheço o contrário, conheço família de leitores e que o aluno não é leitor. Mas, assim, estímulo, se a escola estimular, se o professor estimular, se a família estimular o aluno vai ser um leitor.

Rivaldo: E quanto ao Saresp? No Saresp de 2010, na sua opinião, por que a escola teve um bom desempenho em Língua Portuguesa?

Profa. 4ª A SSJ: Devido ao trabalho dos professores, os professores aqui são empenhados, todos trabalham e trabalham muito, são dedicados e não têm um só dia que eu tenha visto algum professor desanimado, falando: “Olha, hoje eu vou dar uma aula de improviso”. Isso não existe aqui. Então, eu vejo em todos, desde o 1º ano até o 5º ano, essa vontade de fazer o melhor, uma educação melhor, uma aula melhor; então, é o planejamento e o trabalho do professor.

Rivaldo: E, na sua opinião, os alunos estavam preparados para trabalhar os textos da prova do Saresp do ano passado?

Profa. 4ª A SSJ: Estavam... Estavam sim. Porque o Saresp seleciona os textos de acordo com as habilidades dos leitores e todas as habilidades de leitura eu trabalho e os outros professores também trabalham.

Rivaldo: Bem, professora, nessa linha de raciocínio, alguma coisa mais que a senhora queira dizer?

Profa. 4ª A SSJ: Não... r

Rivaldo: Agradeço bastante a sua contribuição.

Profa. 4ª A SSJ: Obrigada, desculpa se eu falei alguma besteira...

Rivaldo: Não, de modo algum... Muito obrigado.

Entrevista com a Profa. da 4ª B, da EE Prof. Silvério São João, com 52 anos de idade, 24 de magistério, professora efetiva e há 14 anos nesta escola.

Rivaldo: Hoje é dia 29 de setembro de 2011, estamos aqui na Escola Professor Silvério São João com a professora da 4ª série B para esta conversa sobre a leitura. Professora, por que você escolheu essa profissão docente?

Profa. 4ª B SSJ: Olha, pra falar a verdade, eu morava em numa cidade bem pequena, né? Eu tive que sair pra fora, para estudar. Eu me casei cedo e cabeí fazendo o que tinha ali, que seria o magistério e peguei gosto, né? Então, me dediquei bastante, e... gostava de criança, eu gosto de criança, né? Sempre gostei.

Rivaldo: De onde a senhora é?

Profa. 4ª B SSJ: De Flórida Paulista.

Rivaldo: Algum professor ou leitura que lhe tenham indicado marcou de alguma forma sua atuação, sua formação acadêmica, ou seja, sua vida de professora?

Profa. 4ª B SSJ: Olha, eu tive uma professora de Português e uma de História que me identificava com elas e acabei gostando, e... segui a carreira. Sabe, aquela coisa de adolescente, que você admira? Então eu admirava as duas, a maneira delas e acabei... Elas tinham gosto pelo que faziam e acabei indo para esse lado, foi marcante.

Rivaldo: Sua prática em sala de aula teve inspiração em algum modelo dos autores da área de educação, da Secretária da Educação, da Coordenação da escola, Direção, de algum outro professor que você teve e que era muito bom ou você criou seu próprio método para trabalhar em sala de aula?

Profa. 4ª B SSJ: Olha, eu fiz vários cursos, né? Lembra daqueles projetos Ipês da vida, os mais recentes, né? Mas assim você vai criando, né? Com o tempo que você está ali, né? Você vai criando o seu jeitinho ali e acaba introduzindo, por exemplo, o que a Secretaria indica, né? Mas a gente sempre tem um lado que a gente gosta de trabalhar e vai colocando, né? E é aquilo... No Silvério, conheci uma professora chamada Vera, que foi outra pessoa que eu achei assim, que me identifiquei muito com ela e com o jeito dela trabalhar e fui pegar uma orientações com ela e a gente trabalhava junto; então, sempre teve uma troca e ela é formada também em Português, né? Em Letras. É... e acabei pegando o jeitinho dela trabalhar.

Rivaldo: Agora, como eu investigo a leitura, algumas informações sobre a própria leitura. O que você costuma ler?

Profa. 4ª B SSJ: Olha, eu gosto de ler crônicas e até os alunos acabaram gostando também, né? A gente acaba induzindo, queira ou não queira, né? Então, eu gosto de crônicas, mas eu não tenho nenhum livro específico, não. Eu pego aqui com a Coordenadora, porque ela tem alguns, pego na internet, sabe, e trago pra eles também. Eu gosto muito de leituras assim, de... não, é só medicina alternativa, sabe? Alimentação alternativa eu gosto de ler, aqueles livros de liderança sabe, eu gosto de ler esse tipo de coisa. Eu comprava pra minha filha, mas eu acabava lendo e ela não... É só assim, não tenho nenhum especial assim. Falar: “Ó, agora eu tô lendo esse”, mesmo porque o conteúdo aqui da escola acaba tomando muito tempo e eu fico muito atrás de trazer as coisas para eles e então, eu não leio muito assim, não.

Rivaldo: E com que frequência você lê esse material que você citou?

Profa. 4ª B SSJ: Para os alunos?

Rivaldo: Para você.

Profa. 4ª B SSJ: Aaaah, quase todo dia você está lendo alguma coisinha. Você acaba procurando para eles, você tem alguma coisa que te interessa, você acaba lendo, né? Comprei um livro, mas ainda não comecei ler ainda e nem sei se vou gostar. Sabe quando você compra...

Rivaldo: Qual livro?

Profa. 4ª B SSJ: 1808 e 1822. Mas não tive tempo ainda. Foi uma indicação de uma professora daqui, foi uma indicação em um dos HTPCs, mas ainda não comecei a ler. Fala da história do Brasil.

Rivaldo: Muito bem, vamos ver o seu trabalho de professora com a leitura dos alunos. Na verdade, para a leitura, a senhora leva textos, trabalha com os textos. Qual seu entendimento de texto? O que é um texto?

Profa. 4ª B SSJ: O texto, ele pode ser uma palavra, desde que ela tenha sentido naquele contexto, ela é um texto. Por exemplo, você fala: “Silêncio”, dentro de um hospital, numa placa. Está dentro de um contexto, para mim aquilo ali é um texto.

Rivaldo: Então resumindo, texto é...

Profa. 4ª B SSJ: É qualquer palavra, verbal, ou qualquer escrita que tenha sentido que faça comunicação com as pessoas.

Rivaldo: O que você julga necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças? Para as crianças aprenderem a leitura o que é necessário que seja feito?

Profa. 4ª B SSJ: Olha, eu acho que a leitura que a gente faz com eles ali, que é compartilhada, já é um início, porque você percebe que eles gostam de estar ouvindo você. Já é um incentivo para a leitura. Eu tenho..., sempre trago jornal de casa, trago revistas, as que a escola recebe, até compro algumas e deixo lá. Eles têm uma caixa do acervo e tem outra caixa que são aqueles livros que eu trouxe. Eles têm a liberdade de estarem folheando e verem o que querem. Eu faço uma roda de leitura, por exemplo, de resenhas. Então, eles leram algum livro e gostaram e ali eles passam para os colegas aquele livro fazendo uma pequena resenha para incentivar o outro a querer ler. Acho que tudo isso aí vai incentivando.

Rivaldo: Como você planeja as atividades de leitura?

Profa. 4ª B SSJ: Olha, às vezes, eu nem planejo não, vem ali, você tá ali, eu penso em alguma coisa, vejo alguma coisa, já dá um estalo na cabeça. Já dou um jeito de incluir naquilo que eles estão fazendo, sabe? Planejar, planejar, nem sempre, né? Sei lá... Não sei se é de tantos anos, que acabo... Eu lembro de algum livro, de alguma atividade, vou procurar esse livro ali e já trabalho com eles ali naquele momento. Se encaixa; senão eu preparo para os próximos dias.

Rivaldo: O que você pensa sobre o guia *Ler e Escrever* que foi enviado pela Secretaria da Educação para o trabalho nas escolas?

Profa. 4ª B SSJ: Eu gosto do guia de Matemática, mas o de Português eu não gosto muito, não.

Rivaldo: Por quê?

Profa. 4ª B SSJ: Trabalhar só eles nem pensar, você tem que estar encaixando as coisas. Eu acho que eles têm um..., acho que é a sequência didática, sabe? Só trata da área de São Paulo, por exemplo, o zoológico de São Paulo. Pede itinerário, sabe? Você está em algum lugar de São Paulo e pede para chegar em determinado lugar, sabe? Acho que para eles fica muito longe para eles entenderem. Acho que você tem que adaptar para alguma coisa mais próxima deles. Mas não que ele seja ruim, é bom. Mas eu vou encaixando outras coisas. Ainda prefiro o de Matemática.

Rivaldo: Que outros materiais você consulta para planejar as suas aulas?

Profa. 4ª B SSJ: Eu procuro em outros livros didáticos, mesmo. Pego modelos de Saresp, da Prova Brasil, acabo dando uma encaixada. Em Português também, aaah...

Rivaldo: Você só trabalha Saresp?

Profa. 4ª B SSJ: Não. Você encaixa outros tipos de leituras, interpretação de textos para que eles escrevam. De assinalar também.

Rivaldo: Quais critérios você usa para selecionar os textos e trabalhar em sala de aula?

Profa. 4ª B SSJ: Eu vejo mais ou menos o que eles vão gostar, eu sei mais ou menos o que criança gosta, aí eu seleciono. Procuro em algum lugar, compro alguns livros que eu sei que eles gostam e faço a leitura de capítulos por dia.

Rivaldo: Qual é a metodologia que você usa para trabalhar o texto em sala de aula. Por onde você vai?

Profa. 4ª B SSJ: Você diz assim, qual a interpretação de texto?

Rivaldo: Digo a sequência didática.

Profa. 4ª B SSJ: Olha, quando é o compartilhado eu sempre passo para eles a folhinha que a gente tira xerox e fico passando para eles. Eles fazem a leitura compartilhada comigo e faço perguntas, converso com eles, eles dão a opinião e eles falam o que entenderam. A partir daí a gente começa a trabalhar com a, por exemplo, através daquilo fazer uma produção de texto, um entendimento do texto. É sempre assim. Eu uso também o livro que vem deles, de Português, tento na medida do possível estar trabalhando os textos ali com eles. É mais ou menos isso, vai encaixando.

Rivaldo: O trabalho com o texto causa interesse nos alunos? Na sua percepção, os alunos se interessam?

Profa. 4ª B SSJ: A maioria sim, eles gostam.

Rivaldo: Que tipo de interesse eles têm?

Profa. 4ª B SSJ: Eu vejo que alguns alunos, às vezes, preferem ler do que fazer qualquer outro tipo de atividade ou brincadeira, vamos supor assim, se você deixa em aberto, trabalhando com determinado aluno, aquele que terminou fica lendo. Então você vê que eles gostam, eles pedem: “Ó professora, a senhora me deixa ver aquela revista que a senhora tem aí? Queria ver a reportagem que saiu na Recreio do Paulo Roberto Ganso, né?” Então eles têm, os meninos têm interesse por futebol, jogador de futebol. Então, você vê que eles têm, sim. Não é a classe toda, mas a maioria gosta de ler. Aí eles pedem também: “A senhora não traz também?” As meninas gostam de contos de fadas. Tem uns que gostam de crônicas, como falei, deve ser por causa de mim. Ah... Sei lá, é assim. Eu acabo trazendo o que eu vejo mais ou menos que eles gostam e acabo trazendo. Eu tenho também uma neta da faixa etária deles, então você sempre está observando vendo o que gosta, acabando sondando ela e acabo trazendo, pois sei que vou agradar os outros.

Rivaldo: Então, a neta é um parâmetro bom... Agora, o trabalho com o texto provoca uma mudança na aprendizagem dos alunos?

Profa. 4ª B SSJ: Eu acho que sim.

Rivaldo: Que tipo de mudança provoca?

Profa. 4ª B SSJ: Olha, uma que eles fazendo a leitura do texto, ele acaba melhorando o vocabulário, dinamizando o raciocínio e novos conhecimentos, né? Então você vê que eles gostam também de estar sabendo, de ter curiosidades. Coisas que eles falam: nossa professora é assim que acontece determinada coisa. Então eu acho que acaba mudando. Então você acaba trabalhando um texto de reciclagem com eles, um ou outro acaba chegando e lendo esse texto, este acaba mudando os hábitos. Por exemplo, você fala na quantidade de água que tem que economizar, sabe? Eu acho que sim, que mexe sim, pois eles acabam sempre descobrindo alguma coisa que é benéfico ou que está fazendo mal que eles não sabiam.

Rivaldo: Sempre tem alguma mudança?

Profa. 4ª B SSJ: Eu acho.

Rivaldo: Como você avalia o desempenho dos alunos na leitura?

Profa. 4ª B SSJ: Na leitura, olha, eu peço muito para eles fazerem também a leitura de um parágrafo, eu passo o texto e eles fazem isso aí. Através dessa leitura eu vou vendo, percebendo aqueles..., você fica observando aqueles que levantam, que pegam os livros, e você começa a perceber que tem um melhora. Por exemplo, na fluência da leitura, né? No gosto que eles acabam pegando pela leitura. Então, você vê que alunos que acabam indo pegar o livro, aqueles que ficam com o livro o período todinho. Então, você acaba vendo que ele realmente gostou e isso acaba trazendo, realmente, um benefício para ele. Nesse desenvolvimento, ele acaba escrevendo melhor.

Rivaldo: O que você entende que seja uma causa que leva o aluno a aprender ou não aprender? Na sua observação, no seu longo tempo de magistério, o que é decisivo para que o aluno aprenda ou não aprenda?

Profa. 4ª B SSJ: É um conjunto, né? Tem aqueles que realmente que a gente sabe que ele tem um limite, você percebe que ele pode até ser esforçado, ele tenta ler, ele tenta escrever, mas

tem algum bloqueio ou alguma coisa assim. E existe aqueles casos que eu acho que, a não sei se é o desinteresse, não sei sinceramente. Às vezes você fica observando a criança, aquela atitude dele, sei lá, aquilo não é o que ele quer naquele momento, eu falo pra eles, estudar é como andar de bicicleta, você tem que querer, porque se você não quiser fica difícil, você só aprende..., tem que tentar, é uma vez, né? Eu acho assim, tem fatores externos, apesar de dizerem que não, eu acredito. Às vezes tem uma situação na casa dela, acontece alguma coisa e eu acho que acaba influenciando ali dentro da sala de aula. É uma das causas desse não aprender no tempo dos outros. Eu acho que todo mundo acaba aprendendo no tempo dele, uns mais outros menos.

Rivaldo: O que você entende por leitura?

Profa. 4ª B SSJ: Eu acho assim, eu sei da importância dela. Ela é muito importante, porque através dela que você novos conhecimentos, você acaba desenvolvendo raciocínio, o vocabulário, ela é importante.

Rivaldo: Mas qual seria o seu conceito de leitura?

Profa. 4ª B SSJ: Não sei.

Rivaldo: Você me deu um conjunto de coisas, mas não me deu o seu conceito do que é a leitura.

Profa. 4ª B SSJ: Não sei, eu estou cansada. Não consigo.

Rivaldo: Tudo bem, talvez você não consiga verbalizar imediatamente, eu lhe dou esse tempo aqui (risos).

Profa. 4ª B SSJ: Ai, eu nem sei se eu vou conseguir responder, já estou ficando nervosa.

Rivaldo: Não fique não, por favor, não estou te pressionando nada. Isso aqui é uma conversa só para sentir como é seu trabalho.

Profa. 4ª B SSJ: Gente...

Rivaldo: É que você não pensou a respeito.

Profa. 4ª B SSJ: É uma coisa tão simples que eu não ...

Rivaldo: É só montar um conceito.

Profa. 4ª B SSJ: Pra falar a verdade eu não sou muito de falar não, eu sou mais de fazer, e eu num...

Rivaldo: Mas essa nossa conversa aqui, de maneira nenhuma é para te pressionar, é apenas a investigação do seu trabalho, é só isso.

Profa. 4ª B SSJ: Não quer passar para outra?

Rivaldo: Lógico. O que você considera essencial para formar alunos leitores?

Profa. 4ª B SSJ: É ajudar a ter gosto pela leitura mesmo, porque se você não mostrar todos os tipos de leituras que existem, você ler pra eles e incentivar a leitura desse jeito e ter acesso a

esses meios aí. Senão é difícil, só se nascer mesmo. Porque tem aqueles mesmo, que desde pequenininho que gostam mais, esse são mais fáceis de estar conquistando. Agora tem aqueles que acabam sendo mais difícil, porque eles não gostam mesmo, pois não tem o hábito. Leem na marra mesmo, quando precisa. Eu acho que é o incentivo mesmo, trazendo coisas diferentes.

Rivaldo: O papel do professor é bem importante mesmo.

Profa. 4ª B SSJ: Isso, eles vendo coisas diferentes, acabam pegando gosto.

Rivaldo: Vamos falar do Saresp. Na sua opinião, por que a escola teve um bom desempenho na avaliação do Saresp na prova de Português de 2010.

Profa. 4ª B SSJ: Eu acho que é um conjunto. Os alunos colaboram. A gente não é uma escola de periferia. Então a gente tem alunos assim, não é aqui da comunidade, mas alunos que tem um pouquinho mais de interesse, os pais são bastante interessados. Então, tendo o interesse deles e mais o que a gente tenta fazer ali com eles, acaba dando esse resultado. Acho que é um conjunto desde os primeiros anos, os professores começam a ver um trabalho com os alunos e acaba dando esse resultado. É um conjunto, é escola, funcionários, professores, os alunos, grande parte é mérito deles mesmos.

Rivaldo: Na sua opinião, os alunos estavam preparados para trabalhar os textos do Saresp do ano passado?

Profa. 4ª B SSJ: Esses daqui sim. Os meus sim. Eles estavam preparados. Eu acredito até mais que os deste ano. Eles não tiveram problemas com os textos da prova do Saresp. A gente acaba trabalhando com os textos do Saresp anterior, assim eles acabam sabendo mais ou menos como funciona. Que é alternativa, que tem que escolher uma. A gente passa também uma orientação de como que funciona. Eles leem, já tem um entendimento daquilo que estão lendo, então eles sabem como responder.

Rivaldo: Professora, o meu roteiro para entrevista era esse. Eu agradeço muito a sua contribuição. Espero não ter te causado nada, assim, constrangedor. Se quiser dizer mais alguma coisa para deixar registrado.

Profa. 4ª B SSJ: Eu espero que possa te ajudar.

Rivaldo: Sua contribuição é muito importante.

Profa. 4ª B SSJ: Sinceramente eu sou muito tímida e gosto muito de ouvir. Eu me liberto muito dentro da sala de aula. Eu e eles lá é diferente, somos..., a sei lá, acaba tendo um... uma liberdade.

Rivaldo: É esse encontro..., tem o gravador ali, então está registrando, isso já causa um estranhamento. Mas nada que não seja a respeito do seu trabalho de sala de aula.

Profa. 4ª B SSJ: Então, tá aí.

Rivaldo: Muito obrigado.

Entrevista com a Profa. da 4ª C, da EE Prof. Silvério São João, com 41 anos de idade, 22 de magistério, professora efetiva e há 3 anos nesta escola.

Rivaldo: Hoje é dia 29 de setembro, estamos aqui na escola Prof. Silvério de São João com a professora da 4ª série C, do período da manhã, para esta entrevista e obter alguns dados de pesquisa. Professora, primeiramente, por que a senhora escolheu essa profissão docente?

Profa. 4ª C SSJ: Primeiramente, porque era um sonho desde a infância, já ensinava a minha irmã, quando ela era menor, e isso deu continuidade na minha adolescência e depois na minha juventude eu efetivei e falei: “Eu vou ser mesmo professora.” Eu gosto da profissão que eu faço e amo até hoje o que faço.

Rivaldo: Perfeito. Agora, algum professor, alguma leitura que tenha indicado, marcou de alguma forma esses...

Profa. 4ª C SSJ: Paulo Freire...

Rivaldo: Paulo Freire, no que especialmente Paulo Freire te marcou?

Profa. 4ª C SSJ: Na alfabetização, quando eu estava estudando no magistério, eu li aquele livro do Paulo Freire e eu amei muito, gostei da didática dele, que ele envolvia todos na alfabetização, no contexto mesmo em que as pessoas viviam, na realidade da vivência das pessoas.

Rivaldo: E agora a sua prática na sala de aula, ela teve alguma inspiração em algum modelo proposto por algum autor da educação, pela própria Secretaria da Educação ou pela Coordenação da Escola ou por algum outro professor que você teve que era muito bom, ou você criou um método de trabalho na sala de aula?

Profa. 4ª C SSJ: Eu me senti influenciada, sim, por alguns teóricos, mas muito mais assim pelas pessoas mesmo, sabe? Com quem eu tive aulas na infância, que foram modelos mesmo de professora para mim, principalmente na 3ª série, uma professora que me marcou muito, ela passava muita paz pra gente, e isso me marcou muito.

Rivaldo: Como eu estou investigando a leitura, primeiramente, quanto à sua leitura pessoal. O que a senhora costuma ler normalmente?

Profa. 4ª C SSJ: Eu gosto de ler mais literaturas sobre assuntos também educativos, principalmente o que é voltado para a alfabetização, produção de texto. Quando eu vou aplicar, principalmente agora que é o 2º ano, porque eu pego a 4ª série pra produção de texto e também recuperação paralela, essa literatura. Eu leio livros evangélicos de auto-ajuda, muitos livros, assim, paralelos, literatura evangélica.

Rivaldo: E com que frequência a senhora costuma ler esse material?

Profa. 4ª C SSJ: De educação, uma vez por semana e o paralelo também uma ou duas vezes por semana; agora, eu tenho um que é a Bíblia, né? Que é diária, leitura diária da Bíblia.

Rivaldo: Sobre o seu trabalho com a leitura, com os alunos, considerando que a senhora trabalha com leitura, ela é feita a partir de um texto; então, primeiramente, o que a senhora entende por um texto?

Profa. 4ª C SSJ: Conjunto de palavras ou frases que estão ali formando uma unidade, podem ser escritas, faladas, mas formam uma unidade sócio-comunicativa, de onde você vai partir, é uma unidade, você entende o que está sendo dito, é uma unidade, já forma um texto de diversos significados. E tem outros tipos de textos que são não verbais, no caso de outras linguagens, é outdoor, folhetos, jornais, que são não verbais.

Rivaldo: O que a senhora julga ser necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?

Profa. 4ª C SSJ: O que ajuda?...

Rivaldo: É, o que é necessário pra que as crianças aprendam a leitura?...

Profa. 4ª C SSJ: Lendo, porque eles só vão gostar de ler, lendo e deixando uma leitura gostosa pra eles, e não assim com cobrança eu vejo. Eu tiro pelos meus filhos, eles leem muito. Desde pequenos eu já comprava livros, literatura infantil e eles leem muito, sem cobrança e meu filho sempre foi de escola pública. Ele, no ano passado, passou no 1º lugar do CTI³⁸...

Rivaldo: Que beleza!...

Profa. 4ª C SSJ: Então, ele gosta de ler muito, é dele, sabe? E isso eu acho que foi desde pequeno, porque eu já lia pra eles, minha mãe lia pra eles, a avó lia pra eles e a leitura se tornou um hábito pra eles, todos os dias eles pegavam um livro e liam. Eu acho que nos alunos nós temos que despertar também esse gosto pela leitura, lendo com satisfação e fazendo da leitura um hábito mesmo pra eles. Eu leio todos os dias pra eles e eles também têm um tempo para leitura.

Rivaldo: É importante isso para que elas aprendam a ler; então, é isso?...

Profa. 4ª C SSJ: Praticando.

Rivaldo: E como a senhora planeja as atividades de leitura pra sala de aula?

Profa. 4ª C SSJ: Roda de leitura, a leitura mesmo compartilhada, através de textos que eu dou xerocados, a partir do material que eu dou do Ler [e Escrever] que são os projetos e eu assim, eu sempre assumo uma postura... Sempre gosto de trabalhar com o método que está sendo trabalhado no Estado, se o Estado está passando material, eu gosto de assumir aquele material, estudá-lo, mesmo que muitas vezes é um pouco complicado no início, mas eu gosto de trabalhar com o que realmente o Estado está pedindo, fazendo parte ali da linha de pensamento.

Rivaldo: Então, o que a senhora pensa do material, do guia *Ler e Escrever*, que a Secretaria da Educação encaminhou para as escolas?

³⁸ CTI: Colégio Técnico Industrial “Prof. Isaac Portal Roldán”, vinculado ao câmpus da UNESP/Bauru.

Profa. 4ª C SSJ: Eu gostei muito. Gostei, porque eu até não fiz o Letra e Vida, porque o PEC³⁹, porque já era dentro do Letra e Vida; então, eu ia fazer o Letra e Vida, daí nem precisei fazer, porque já estava fazendo o PEC que também já tinha todo o material, todos os parâmetros, expectativas de aprendizagem dentro da proposta curricular do estado de São Paulo. Então, assim, eu achei muito bom, é um guia mesmo, é uma direção para nós professores, alguns projetos são um pouco longos, que as crianças ficam um pouco enfadadas, sabe? Mas é muito bom, eu gosto. As sequências didáticas são ótimas; então, dá pra gente ter um parâmetro muito bom pra outros modelos pra outras sequências didáticas.

Rivaldo: Quais são os outros materiais que a senhora consulta para planejar as suas aulas?

Profa. 4ª C SSJ: O material didático mesmo da escola, que são os livros, o PNLD e alguns daqueles livros nós adotamos juntamente com o material *Ler e Escrever*; então, é paralelo, nós usamos os dois. E também, ainda, Atividades da Matemática - atividades da AM, que são atividades de Matemática há algum tempo já que o governo do Estado de SP passou para os professores e eu continuo utilizando, porque é um material muito bom na área de Matemática.

Rivaldo: Que critério a senhora usa para selecionar os textos que a senhora vai trabalhar em sala de aula?

Profa. 4ª C SSJ: Tem todos os gêneros, os gêneros que estão sendo trabalhados no *Ler e Escrever*; então, eu seleciono os gêneros, por exemplo, lendas, no projeto lendas eu separava lendas, pesquisava na internet, outras fontes e procurava trabalhar junto, paralelo os gêneros e assim, colocando sempre mais. Aí, outros gêneros que não estavam no Ler eu colocaria também, aí eu já coloco também para complementar.

Rivaldo: Qual é a metodologia que a senhora usa pra trabalhar com o texto? O enfoque metodológico que a senhora dá, o caminho a ser percorrido no trabalho?

Profa. 4ª C SSJ: Não sei bem dizer o nome dessa nomenclatura não...

Rivaldo: Não precisa dizer nome não, mas como que a senhora faz?

Profa. 4ª C SSJ: Faço a leitura compartilhada: primeiro a leitura silenciosa, depois a leitura compartilhada com a classe, chamando atenção nas partes principais do texto, eles grifam; então, eles já têm o marca-texto no estojo, marcam as partes principais, levantam perguntas sobre o texto e fazendo o compartilhamento ali do texto, levantando perguntas e respostas, orais e depois escritas também sobre o texto.

Rivaldo: O trabalho com o texto causa interesse nos alunos?

Profa. 4ª C SSJ: Sim...

Rivaldo: Que tipo de interesse?

Profa. 4ª C SSJ: Principalmente, quando são assuntos atuais, textos informativos, textos de jornais... E os próprios textos do Ler são interessantes pra eles, eles se interessam muito...

Rivaldo: E por que eles se interessam? Assim: Por quê? No quê?

³⁹ PEC: Programa de Educação Continuada, para formação de Professores em nível superior – convênio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo com a UNESP.

Profa. 4ª C SSJ: Como dizer assim?...

Rivaldo: Um exemplo...

Profa. 4ª C SSJ: Por exemplo, da biodiversidade que eles estão estudando agora, da mata atlântica; então, eles ficam curiosos, onde fica a mata atlântica? Levamos o mapa, eles localizam onde fica e eles ficam interessados em saber o porquê está sendo devastada, o desmatamento... Então, nós estamos nesse projeto e eles ficaram muito interessados em saber o porquê que foi tão devastado esse território e dali eles já fizeram pesquisa e trouxeram também mais textos sobre o assunto. Eu acho assim, que parte deles mesmo, parte de um trabalho de leitura.

Rivaldo: O trabalho com o texto provoca mudança na aprendizagem do aluno? Que tipo de mudança provoca, que a senhora percebe?

Profa. 4ª C SSJ: Eles crescem na produção, na hora de escrever eles crescem, eles escrevem melhor, quando eles leem bastante, o trabalho é com o texto, eles crescem na produção, na escrita, na oralidade deles, argumentos; então, eles conseguem verbalizar melhor os pensamentos deles. E quando é somente assim... Atividades paralelas, que não são com o texto, eles não conseguem, atividades assim descontextualizadas.

Rivaldo: Como a senhora avalia o desempenho dos seus alunos na leitura?

Profa. 4ª C SSJ: Muito boa...

Rivaldo: É? Está muito bem?...

Profa. 4ª C SSJ: Eles estão muito bem, principalmente quando a gente faz leitura compartilhada, porque tem uns que ainda leem baixo e outros veem e falam, olham, leem um pouquinho mais alto, porque a leitura tem que ser feita pra todos e até crianças tímidas. Hoje eles leem mais alto, sabe? Eles conseguem se desenvolver nessa parte.

Rivaldo: O que a senhora entende que seja decisivo para que o aluno aprenda ou não aprenda, algo que seja importante, que marque. Por que o aluno aprende ou não aprende?

Profa. 4ª C SSJ: Eu acho que é mais o interesse do próprio aluno, interesse por parte da família, porque o professor tendo o interesse em ensinar, estando ali e procurando apresentar pra eles toda a necessidade da aprendizagem, eu acho que eles vão ter também o interesse em aprender. Agora, muitas vezes, eles não aprendem, não porque eles não querem, mas pelo contexto familiar, alguns problemas. O mês passado mesmo, uma aluninha, ela chegou muito desinteressada, eu fui perguntar e os pais estavam se separando; então, nesse caso, eu conversei com ela, ela se abriu, depois ela voltou normalmente. Então, a criança, quando ela não está querendo aprender, eu acho que deve ter sim um diálogo com a professora e a criança se abrir para a professora, o que está acontecendo? Que você não quer trabalhar? Não tem interesse em fazer em aprender? Ali nós vamos descobrir o motivo.

Rivaldo: Importante... Então, com esse trabalho, qual o seu entendimento, professora, sobre leitura, o que a senhora entende por leitura?

Profa. 4ª C SSJ: Como nós dissemos do texto, a leitura, ela abre asas pra imaginação, para os sonhos, na leitura você consegue descobrir novos horizontes, você aprende; então, você aprendendo, você consegue viver melhor, porque você vai colocar em prática a sua leitura,

você cresce como pessoa e como ser humano. Então, quando você lê muito, eu falo que jamais a gente aprendeu tudo, você sempre está aprendendo e através da leitura, através de você estar se comunicando com as pessoas, e a leitura não é uma pessoa presente, mas o livro é como se fosse alguém ali te ensinando você cresce.

Rivaldo: E o que a senhora considera essencial para formar alunos leitores?

Profa. 4ª C SSJ: Despertar o gosto pela leitura. Aí você vai mostrar pra eles a necessidade de você estar lendo, de você estar aprendendo e ele vai, a partir daquele momento, ver que é, realmente, através da leitura que você cresce.

Rivaldo: Muito bem... Agora, algumas informações sobre o Saresp. Na sua opinião, por que esta escola teve o desempenho que teve em 2010 na avaliação de Língua Portuguesa?

Profa. 4ª C SSJ: Realmente, por esses projetos que são desenvolvidos de leitura, nós temos a biblioteca e outros trabalhos que todas as professoras fazem em conjunto, a roda de leitores dentro da sala de aula, a leitura compartilhada, a leitura inicial, todo esse tipo de leitura, de texto, é um trabalho coletivo, não é só um professor que trabalha, são todos os professores empenhados e...

Rivaldo: E conseguiram esse bom resultado...

Profa. 4ª C SSJ: Isso é o conjunto, mesmo, desse trabalho.

Rivaldo: No ano passado, a senhora estava em qual série?

Profa. 4ª C SSJ: Na Y...

Rivaldo: Na Y, os alunos deste ano estão preparados ou não estão preparados pra fazer o Saresp, pra ler os textos, compreender os textos?

Profa. 4ª C SSJ: Sim, eu acho que estão...

Rivaldo: E os do ano passado, também estavam preparados?

Profa. 4ª C SSJ: Sim...

Rivaldo: Então, os textos não causaram estranhamento na prova do Saresp?

Profa. 4ª C SSJ: Não, porque todos os gêneros que são colocados no Saresp, são trabalhados durante o ano. No nosso trabalho então todos os gêneros, eles conhecem tirinhas, histórias em quadrinho, fábulas, lendas, textos informativos, científicos, todos os textos colocados no Saresp, nós trabalhamos em sala de aula; então, são do conhecimento dos alunos, não é novidade para eles, já é do cotidiano deles mesmo, a leitura e a interpretação desses textos.

Rivaldo: Bem professora, a minha investigação vai por aí... Alguma coisa que eu não tenha perguntando que a senhora queira declarar aqui, nesta mesma linha de raciocínio sobre leitura, leitor, textos, informação, alunos, sala de aula, métodos ou coisas desse gênero?

Profa. 4ª C SSJ: Eu acho que deixar essa mensagem, pra quem ouvir também essa gravação, mesmo pra eles colocarem no trabalho, quem ama ler ama a vida, sempre lendo e descobrindo novos conhecimentos, porque a leitura nos faz desvendar muitos mistérios não só dessa vida,

mas a vida futura. É muito bom a gente cresce como ser humano e pode ajudar outras pessoas também através da leitura.

Rivaldo: Muito obrigado.

Profa. 4ª C SSJ: De nada.

Entrevista com a Profa. da 4ª D, da EE Prof. Silvério São João, com 46 anos de idade, 23 de magistério, professora efetiva e há 3 anos nesta escola.

Rivaldo: Hoje é dia 23/09/2011, eu estou aqui na escola Prof. Silvério São João com a Profa. da 4ª série D, para esta entrevista. Professora, então primeiramente por que a senhora escolheu a profissão docente?

Profa. 4ª D SSJ: Eu escolhi essa profissão, porque, primeiro, vem desde família: minha avó é professora aposentada, minha mãe, tenho tias, tanto por parte pai, quanto por parte de mãe e eu vivenciei aquilo. Na minha infância, eu já brincava de escolinha, fiz meu pai comprar uma lousa e eu me destacava um pouquinho na minha classe e a professora, na época, falava assim que eu morava no interior Cafelândia e a professora da 2ª série ela falava assim: "Olha, quem mora perto da C., vai lá na casa dela." Porque eu contei que eu ganhei uma lousa, "Vai lá brincar de escolhinha, vai lá aprender..."

Rivaldo: Então, começou bem cedo a dar aula...

Profa. 4ª D SSJ: É comecei bem cedo e foi isso. Fui crescendo, fui fazer magistério e não parei mais. A influência foi do meio mesmo, da família em que eu vivi.

Rivaldo: Algum professor ou alguma leitura que tenham indicado, marcou de alguma forma a sua formação docente? Há um livro ou algum professor modelo que lhe tenha marcado bastante, no exercício do magistério?

Profa. 4ª D SSJ: Não, eu não tenho...

Rivaldo: Foi mais uma questão de família?...

Profa. 4ª D SSJ: É, foi mais vivência, vivência em família e com as minhas colegas...

Rivaldo: Começou cedo, né?

Profa. 4ª D SSJ: Foi...

Rivaldo: Agora, a sua prática em sala de aula mesmo teve inspiração em algum modelo proposto por autores da educação, pela Secretaria da Educação ou pela Supervisão, Direção, por algum professor que você teve que era muito bom, ou você mesma criou o próprio método?

Profa. 4ª D SSJ: Sempre assim, de acordo com aquilo que é proposto pela Secretaria da Educação, os modelos que vinham, o meu magistério que eu fiz, eu tive uma ótima professora de didática, então foi isso e a Coordenação que ajuda, por exemplo, o Letra e Vida, *Ler e Escrever* que eu fui melhorando, fui aprimorando, mas eu sempre procurei sozinha, eu sempre fui atrás do que era melhor para os meus alunos...

Rivaldo: Você foi construindo o seu próprio conhecimento?...

Profa. 4ª D SSJ: É...

Rivaldo: Algumas informações sobre suas leituras pessoais. O que você costuma ler?

Profa. 4ª D SSJ: Eu leio a revista Veja que eu assino, vejo a revista Época; agora, livros mesmo, eu não tô lendo...

Rivaldo: Não? O que você lê de um modo geral...

Profa. 4ª D SSJ: Jornais. Todos os dias eu leio jornais, revista semanal, essas duas... Agora livros não, eu não estou lendo livros, não tenho tempo, e essa rotina que nós professores temos que fazer, pesquisar o que nós vamos dar todos os dias para a classe, para os alunos; então, eu não tenho tempo. Assim, meu tempo é dedicado, eu procuro as leituras para os meus alunos, que a gente faz a leitura diária; então, eu me preocupo com o que eu vou ler pra eles, se eles vão gostar...

Rivaldo: Quer dizer, a sua leitura é direcionada para atender aos alunos?...

Profa. 4ª D SSJ: Para os alunos. Leio muito a revista Galileu pra eles.

Rivaldo: Vamos para o seu trabalho de professora com os alunos. O que você entende por um texto? O que é um texto na sua concepção?

Profa. 4ª D SSJ: Texto?...

Rivaldo: É, porque a leitura é de texto...

Profa. 4ª D SSJ: É, a leitura é de um texto...

Rivaldo: O que é um texto? Sem grandes pretensões, só pra ver o que a senhora entende por um texto?...

Profa. 4ª D SSJ: Texto é aquilo que eu...

Rivaldo: A senhora trabalha com o texto, trabalha com os alunos, aí tem uma concepção do que seja um texto .

Profa. 4ª D SSJ: Nossa! Texto é aquilo que nós lemos... É lendo que nós vamos entender, formando as... Não sei se é isso, as ideias, pensamento, entendendo, interpretando...

Rivaldo: Tudo bem!... O que a senhora acha que é necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças, como as crianças aprendam a ler? O que é necessário para eles?

Profa. 4ª D SSJ: Aí, é um trabalho do professor?

Rivaldo: Isso, o trabalho do professor...

Profa. 4ª D SSJ: Então, essas leituras diárias que nós trouxemos para classe, que eu leio logo que eu entro, que eu procuro trazer diversos gêneros literários, trago notícias, trago de revistas, trago também de autores para os alunos irem guardando que nem Monteiro Lobato, Pedro Bandeira, Cecília Meirelles, então eu começo aí minha leitura, faço uma leitura diária com eles, a minha leitura, a leitura dos alunos, eles vem na biblioteca uma vez por semana, tem o acervo na classe que eu faço roda de leitores, não sei se é isso...

Rivaldo: E é assim que eles vão aprendendo a ler?

Profa. 4ª D SSJ: É, adquirindo o hábito da leitura...

Rivaldo: Aprendendo a ler?

Profa. 4ª D SSJ: Aprendendo a ler, interpretando também.

Rivaldo: Como que a senhora planeja essas atividades de leitura? São feitas diariamente, semanalmente?

Profa. 4ª D SSJ: As minhas leituras são diariamente, as leituras dos alunos também são diariamente, em classe...

Rivaldo: A senhora planeja a atividade para a classe de que forma? Buscando? Onde?

Profa. 4ª D SSJ: Então, eu trago assim... Eu trago o portador, mostro o portador e eles também têm uma cópia daquilo que eu tô lendo pra eles...

Rivaldo: O que é o portador?...

Profa. 4ª D SSJ: O portador é, por exemplo, o jornal... Eu trago o jornal pra eles olharem, aí eu tô trabalhando com aquela notícia. Aí eles também vão ter xerox daquela notícia, de uma reportagem de revista. Tá comigo, eu mostro a revista e eles também têm com eles o texto de tudo que eu leio. Agora, se eu estou lendo um livro do acervo, eu passo na classe pra eles verem o livro... Não sei se é isso...

Rivaldo: Isso é o que a senhora faz; então, não cabe a mim julgar, eu falar tá certo ou errado, não...

Profa. 4ª D SSJ: Em cima, sempre tem uma socialização daquela leitura. Aí depois também dou uma interpretação, uma interpretação primeiro oralmente, depois a parte escrita; então, leitura diária tem sempre, sempre, leitura diária de vários gêneros.

Rivaldo: O que a senhora pensa sobre o *Ler e Escrever* da Secretaria da Educação, que ela manda pra cá?

Profa. 4ª D SSJ: É o segundo ano que nós da 4ª série estamos trabalhando com esse livro é... Nós estamos seguindo, eu gosto, mas tem alguns textos que assim; que eu acho que está difícil para o aluno, tá difícil de interpretação, tem um projeto de lendas que a gente começa é um pouco cansativo por causa das lendas que são bem antigas e eu sinto que alguns alunos não se interessam muito; então, como o próprio livro fala *Ler e Escrever* que você pode trazer outras lendas, mas eu gosto do *Ler e Escrever*...

Rivaldo: Que outros materiais a senhora consulta para planejar as suas aulas?

Profa. 4ª D SSJ: Ah, eu consulto meus livros didáticos, minhas coleções que eu tenho, também troco ideias com as colegas de 4ª série, nós trocamos muito material...

Rivaldo: E quais os critérios que a senhora utiliza pra selecionar os textos para trabalhar em sala de aula? A senhora falou que tem suas coleções, livros didáticos, mas quais critérios a senhora utiliza para selecionar este ou aquele texto?

Profa. 4ª D SSJ: Eu pego o texto, eu leio e vejo se está no interesse dos meus alunos...

Rivaldo: A senhora faz uma relação?

Profa. 4ª D SSJ: É. Eu vejo assim se dá pra eles interpretar, que não tenha um vocabulário assim tão difícil pra eles e eu pego sempre assim textos do momento, daquilo que está acontecendo, por exemplo, a sequência didática, o projeto didático do notícias para conhecer o mundo que é o do *Ler e Escrever*, então trago assim notícias é aquilo que eu to trabalhando, é em cima daquilo que eu tô trabalhando.

Rivaldo: Qual a metodologia que a senhora utiliza para trabalhar com o texto na sala de aula: primeiro isso, depois aquilo. Como é a sua metodologia?

Profa. 4ª D SSJ: Primeiro, leitura do professor. Eu faço a minha leitura e todos os alunos, com a leitura que eu estou fazendo, eles acompanham a minha leitura, eu falo que é a leitura compartilhada: eu leio e depois os alunos acompanham e depois eu faço a leitura dos alunos. Ele vai ler, aí eu falo: “pode parar e o próximo continua”, pra eu ver também se o outro está seguindo; aí depois, eu faço uma socialização do texto, daquilo que foi lido. Primeiro, oralmente; trabalho também a interpretação, nem todos os textos eu trabalho a interpretação e, depois, dependendo do texto, a gente chega numa produção escrita. Eu nunca dou um texto que fica assim jogado que aquela leitura...

Rivaldo: Que morre?...

Profa. 4ª D SSJ: Não, não. Eu quero um texto assim que marca, porque eles sempre vão lembrar: "Ah, sabe, quando a professora leu aquele texto..." Então, eles sempre lembram e marcam o texto.

Rivaldo: E o trabalho com o texto, causa interesse nos alunos?

Profa. 4ª D SSJ: Olha, eu procuro fazer isso, por isso eu gosto de selecionar...

Rivaldo: Que tipo de interesse eles têm mais, quando os alunos trabalham o texto?

Profa. 4ª D SSJ: Eles gostam de textos que tenham animais, ligados ao meio ambiente, gostam de textos assim... Agora, eu vou para outro lado... Eles gostam de lendas, poucos gostam de poesia, contos, gostam de contos...

Rivaldo: E o trabalho com o texto provoca mudança no aprendizado dos alunos?

Profa. 4ª D SSJ: Eu acho...

Rivaldo: Quais mudanças a senhora percebe?

Profa. 4ª D SSJ: Bom, como eu faço a leitura, a leitura deles melhora demais, na produção escrita, melhora na ortografia, interpretar o texto.

Rivaldo: E como a senhora avalia o desempenho dos alunos na leitura, de um modo geral?

Profa. 4ª D SSJ: Eu acho que eles estão de acordo com a série...

Rivaldo: Estão caminhando bem?

Profa. 4ª D SSJ: Tão caminhando, tão caminhando... E eles gostam...

Rivaldo: Há alguma coisa que seja decisiva, existe causa ou causas que levam o aluno a aprender ou não aprender? O que é decisivo para o aluno aprender ou não aprender? Um aprende o outro não aprende; então, o que a senhora acredita que seja uma causa ou várias causas decisivas?

Profa. 4ª D SSJ: Mas aí precisa investigar, né? Várias causas...

Rivaldo: Mas na sua prática, qual a senhora citaria para mim, por exemplo?

Profa. 4ª D SSJ: Se ele não aprendeu?

Rivaldo: Olha, ele aprende por isso, ou ele não aprende por aquilo. Isto é determinante pra que o aluno aprenda e por causa destas razões ele não aprende. Algo assim...

Profa. 4ª D SSJ: Então, aí...

Rivaldo: Depende da sua prática lá...

Profa. 4ª D SSJ: Então, aí é o professor em sala de aula, né? Que tem que...

Rivaldo: Aí, a figura do professor é decisiva?

Profa. 4ª D SSJ: Eu acho, eu acho... Isso aí, esse trabalho tem que começar lá da 1ª série... no 1º ano... então, pra não deixar esse aluno na 4ª série não estar lendo, e isso aí a gente tem várias causas e a família também influi bastante...

Rivaldo: Quer dizer, a família estar colaborando com o trabalho do professor em sala de aula...

Profa. 4ª D SSJ: O trabalho do professor, a coordenação, a direção, mas o trabalho do professor é essencial.

Rivaldo: O que a senhora entende por leitura?

Profa. 4ª D SSJ: Leitura? O que é leitura... Leitura é você ler. Aí, negócio de conceito assim...

Rivaldo: Não é um conceito teórico que a senhora tinha que ter memorizado, não. Na sua prática, na sua vivência, o que é leitura? Se um aluno lhe perguntasse, teria que dar uma resposta ...

Profa. 4ª D SSJ: A leitura, a leitura da escrita?

Rivaldo: O que a senhora entende por leitura? O que é ler?

Profa. 4ª D SSJ: Leitura é você... Ai, eu não sei se é isso que o senhor tá querendo...

Rivaldo: Pode dar a sua resposta, só para saber o conceito que os professores têm sobre esse tema - leitura, o que é ler? A senhora lê?

Profa. 4ª D SSJ: Eu leio...

Rivaldo: Então, o que é leitura?

Profa. 4ª D SSJ: Então... Leitura... Leitura é você... Difícil explicar, hein?...

Rivaldo: A senhora pode dar um conceito do autor fulano, o seu conceito de leitura, os textos...

Profa. 4ª D SSJ: Mas qual texto que o senhor me perguntou?

Rivaldo: Bem, vamos pra frente, não tem problema... O que a senhora considera essencial para formar alunos leitores?

Profa. 4ª D SSJ: Formar alunos leitores?

Rivaldo: Isso, o que é essencial pra eles?

Profa. 4ª D SSJ: Ler, ter boas leituras... Formar alunos leitores foi o que eu falei tem o papel do professor, ler diferentes gêneros literários, fazer aquela leitura diária para o aluno pegar o hábito da leitura, vai se tornando um bom leitor, é isso?

Rivaldo: É o seu conceito... Agora, eu queria perguntar algumas coisas a respeito do Saresp. Na sua opinião, por que esta escola teve bom desempenho, que foi o melhor em Língua Portuguesa, daqui da Diretoria de Ensino de Bauru na avaliação de 2010? Por que a senhora acha que a escola aqui teve esse bom desempenho no Saresp?

Profa. 4ª D SSJ: Porque é feito um trabalho o ano todo, e o aluno vem assim das séries iniciais, a escola vem fazendo esse trabalho de leitura...

Rivaldo: É um trabalho de base?...

Profa. 4ª D SSJ: Isso, é um trabalho de base em todas as séries. Chega na 4ª série e está aí esse aluno; então, é um trabalho da escola toda.

Rivaldo: Na sua opinião, os alunos estavam preparados para trabalhar os textos da prova?

Profa. 4ª D SSJ: Do ano passado?... Estavam, estavam, estavam, porque a minha turminha, eu estava na 4ª o ano passado e o ano retrasado eu estava com uma 3ª, então na 3ª série eu trabalhei bem o tema, que era relato pessoal; então, nós trabalhamos dois anos, na 3ª e na 4ª série, e eles estavam, porque nós trabalhamos vários relatos pessoais e a turminha estava preparada. Como eu, como as outras professoras, trabalhavam e sempre assim em conjunto com a série, a turminha estava preparada. E, fora a coordenação que ajuda muito o professor, o trabalho em sala de aula.

Rivaldo: Ótimo, professora. Eu agradeço a sua colaboração, e na linha de raciocínio das questões formuladas, tem alguma coisa que eu não perguntei, alguma coisa que a senhora quisesse acrescentar?

Profa. 4ª D SSJ: Não...

Rivaldo: Então é isso que eu falei...

Profa. 4ª D SSJ: É tudo em cima da leitura, né?

Rivaldo: Isso, da leitura...

Profa. 4ª D SSJ: Quando o senhor falou da leitura, não é ler por ler não, né?

Rivaldo: É a leitura, de um modo geral...

Profa. 4ª D SSJ: É a leitura, né? Porque eu acho assim: o aluno tem que entender aquilo que ele está lendo, ele tem que entender e ter o gosto da leitura, além de entender e gostar daquilo que ele está lendo; então, eu me preocupo, assim, com os meus alunos, e todo o texto que eu sempre trago eu sempre falo assim: "Quem gostou?" Aí, todos gostaram...

Rivaldo: Isso é um feedback bom, né?

Profa. 4ª D SSJ: Mas essa leitura também o senhor pensa na produção escrita, interpretação?...

Rivaldo: Tudo...

Profa. 4ª D SSJ: Tudo... Porque aquele que lê, né? Sabe interpretar, produzir...

Rivaldo: Obrigado, professora.

Entrevista com a Profa. da 4ª E, da EE Prof. Silvério São João, com 41 anos de idade, 11 de magistério, professora não efetiva e há 2 anos nesta escola.

Rivaldo: Hoje é dia 23 de setembro de 2011. Estamos aqui com a Profa. da 4ª série E, para uma entrevista. Primeiramente, para colher informações gerais a respeito de sua formação, por que a senhora escolheu a profissão docente?

Profa. 4ª E SSJ: Eu sempre quis ser professora, dar aulas; quando eu era pequena, as minhas brincadeiras, desde pequena eram essas, eu pegava as lousas que eu ganhava de minha mãe, aquelas lousas que tinham o alfabeto; então, eu sempre tive vontade de ser professora. Eu tive excelentes professoras, morei em Garça, estudei lá, tive excelentes professoras, e sempre me espelhei nelas, sempre gostei das minhas professoras. É uma coisa assim, eu desde pequeninha sempre quis ser professora.

Rivaldo: Algum professor ou alguma leitura que lhe tenham indicado marcou essa escolha, ou o encaminhamento para a escolha dessa profissão?

Profa. 4ª E SSJ: Não, leitura não.

Rivaldo: A sua prática sem sala de aula teve inspiração em algum modelo proposto por autores da área de Educação, pela Secretaria da Educação, pela Coordenação da Escola, por algum professor que você teve e era muito bom ou você mesma criou seu próprio método?

Profa. 4ª E SSJ: Eu procuro pegar de tudo um pouco. Eu acho que a troca de experiências é muito boa. Então, às vezes, eu escuto uma colega: “Eu faço assim...”. Lógico, cada um de nós tem a nossa personalidade, o nosso jeito, mas há aquela troca de experiências. Eu escuto algum professor falando assim: “Eu fiz desse jeito”; então, eu procuro fazer igual. Eu tenho apenas dois anos de magistério; então, eu gosto de escutar os professores que têm mais tempo.

Rivaldo: O que você costuma ler?

Profa. 4ª E SSJ: Jornal e revista. Gosto de jornal. Assino o “Jornal da Cidade”, pego o “Bom Dia” de final de semana, às vezes a gente compra a “Folha de São Paulo”.

Rivaldo: Com que frequência você lê esses jornais e revistas?

Profa. 4ª E SSJ: Mais é o “Jornal da Cidade”.

Rivaldo: E revista?

Profa. 4ª E SSJ: Revista é normal, assim, “Caras” ou coisas desse tipo.

Rivaldo: Sobre o trabalho com leitura dos alunos, primeiramente, o que entende por texto?

Profa. 4ª E SSJ: Tem vários tipos de texto. Texto que traz informação, texto científico, um poema, eu acho que é isso.

Rivaldo: Você que trabalha com textos, diga-me o que é um texto?

Profa. 4ª E SSJ - Um texto... Aí o senhor me pegou. Bem, um texto..., em geral, dependendo assim... são informações?

Rivaldo: É a sua concepção de texto... Outra questão, o que você julga ser necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?

Profa. 4ª E SSJ: Eu acho que é necessário, desde pequenininho, desde que vem da pré-escola, ter esse costume da leitura. Eu também dou aulas na pré-escola da Prefeitura e eu tenho esse costume, esse hábito. Posso pegar lá maternal ou pré, o que for, eu sempre, no início de minhas aulas, eu sempre faço uma roda e faço uma leitura. Então, eu acho que a criança, desde pequena, tendo aquele hábito de alguém lendo pra ela, escutar alguma coisa ou mesmo vendo você manusear o texto, assim como os filhos da gente, vendo o hábito do pai e da mãe com a leitura, aí que vão adquirindo também.

Rivaldo: Como você planeja suas atividades de leitura?

Profa. 4ª E SSJ: Eu procuro, cada dia da semana, eu pego um texto de jornal, às vezes, eu pego três notícias de jornal, às vezes, eu pego poema, eu leio um texto informativo. Então, cada dia, eu leio um tipo de texto para eles. E eu percebo que, nesta minha 4ª série, eles gostam mais de textos informativos, científicos, é o que chama mais a atenção deles.

Rivaldo: O que você pensa sobre o guia *Ler e Escrever* enviado pela Secretaria da Educação para as escolas?

Profa. 4ª E SSJ: Ele incentiva bastante a leitura. Vai bem, é gostoso a gente trabalhar com ele. Este é meu primeiro ano com a 4ª série, eu ainda não tinha trabalhado com ele na 4ª série. A parte de lendas os alunos gostaram bastante, o da mata atlântica também. É um livro gostoso de trabalhar.

Rivaldo: Quais outros materiais você consulta para planejar suas aulas?

Profa. 4ª E SSJ: Livros didáticos, às vezes, tiro leitura daqui ou dali, texto de algum outro livro, pra gente tirar informações. A “Ciência Hoje” eu também pego bastante, textos dali, eu preparo aulas dali.

Rivaldo: Da revista “Veja”, também?

Profa. 4ª E SSJ: Às vezes, eu pego alguma notícia, eu tiro xerox para todos e aí a gente vai pontuando, por exemplo: o que é mais importante, o que mais chamou a atenção nessa notícia, para que serve, qual a informação que quer trazer para nós, o que quer dizer com isso, entendeu? Oralmente, na minha leitura, eu procuro buscar nos alunos o que eles entenderam, o que [o autor] quer dizer com isso...

Rivaldo: Quais os critérios que você utiliza para selecionar os textos para trabalhar em sala?

Profa. 4ª E SSJ: O meu critério é assim, eu já sei mais ou menos do que eles gostam, só que eu não posso manter só o que eles gostam; então, eles tem que aprender a escutar um poema ou uma fábula, uma coisa diferente, porque, na minha classe, eles gostam muito de textos científicos e informativos, eles adoram isso e eles sempre buscam. Às vezes, eles pedem: “Professora, traz isso pra gente, pesquisa e traz”.

Rivaldo: Qual metodologia você utiliza para trabalhar com o texto?

Profa. 4ª E SSJ: Primeiro, a gente sempre lê; por exemplo, eu pego uma notícia, eu pego um texto científico da “Ciência Hoje” - 'consciência planetária' e pergunto: “O que será que esse texto quer transmitir para nós?” Antes, eu pergunto sobre o título do texto, o que eles acham, o que o texto vai trazer para gente. Aí, depois de a gente conversar, cada um dar sua opinião, eu mando eles fazerem a leitura individual e depois fazemos a leitura conjunta, compartilhada. Por fim, faço a leitura e, cada parágrafo, a gente discute. Isso é importante, porque, na leitura deles eu peço que eles grifem o que acham importante. Aí, eu pergunto: “O que vocês acharam importante nesse texto, nesse parágrafo?” Aí, a gente vai discutindo.

Rivaldo: O trabalho com o texto causa interesse nos alunos?

Profa. 4ª E SSJ: Causa, causa, eu acho que sim.

Rivaldo: Os textos científicos, você disse que causam mais, por quê?

Profa. 4ª E SSJ: Eu acho que é porque tem sempre uma descoberta. Esse que eu dei, da 'consciência planetária', eles gostaram, porque falaram de uma chuva de meteoros, sabe, eles pediram que eu trouxesse mais. Eles vão descobrindo coisas, vão aprendendo coisas, entendeu?

Rivaldo: O trabalho com o texto provoca mudanças na aprendizagem dos alunos?

Profa. 4ª E SSJ: Eu acredito que sim, porque dentro do texto você pode trabalhar tudo, você pode trabalhar a gramática... eu acho que sim.

Rivaldo: Que tipo de mudanças você pode observar nos alunos?

Profa. 4ª E SSJ: Eu acho que desenvolve, sim, desenvolve. Ai, não sei bem...

Rivaldo: Como você avalia o desempenho dos alunos na leitura?

Profa. 4ª E SSJ: Eu acho assim, no começo, quando você pega, quando você... que alguns alunos... porque nos outros anos, eles trabalharam mais fábulas, depois teve o... Eu trago muita leitura para eles, a gente lê muito, a gente tem o acervo dentro da sala de aula. Quando a gente não pega o livro na biblioteca, que é toda terça-feira, que eles levam, a gente tem roda de leitores também, tudo aquilo. Então, eu percebi, assim, que tinha crianças que não gostavam de ler, porque tinham uma certa dificuldade na leitura. Eu acho que de tanto aquilo, um vai apresentar, o amigo vai apresentar, o outro vai, eu acho que vai incentivando aquele que não tinha vontade de ler. Aquele que não gostava de ler, passou a gostar. Tem aquele que diz: “Eu não vou levar o livro do acervo”. Eu acho que a partir do momento em que você colocou um aluno lá e você mesmo começa a falar, a interagir com todo mundo, eles começam todos a participar e isso, no começo, não tinha.

Rivaldo: Quantos alunos tem na sua classe?

Profa. 4ª E SSJ: Agora eu estou com 31.

Rivaldo: Com relação a esses 31, qual ou quais causas os levam a aprender ou não aprender?

Profa. 4ª E SSJ: Eu acho que é interagir. Todo mundo está ali participando e você buscar as coisas que são atrativas para o aluno, o que eles vão gostar. Não adianta eu trazer um texto

que para eles, ou alguma matéria que para eles não vai ser interessante. É interagir, todo mundo trabalhando junto, todo mundo discutindo junto e sempre fazer algo que eles gostem.

Rivaldo: Então, se você trouxe do que eles vão gostar, também vão aprender?

Profa. 4ª E SSJ: Não, se for uma coisa de que eles não gostam, eles vão aprender também, mas eu acho que a aula não se torna tão atrativa, tão interessante, como se você trazer alguma coisa que é do interesse do aluno. Assim, eu acho que eles vão aprender do mesmo jeito, mas eu acho que fica uma coisa mais gostosa você trazer alguma coisa de que o aluno goste.

Rivaldo: O que você entende por leitura?

Profa. 4ª E SSJ: O que eu entendo por leitura, aí... O que eu entendo por leitura, ah... é buscar informações, é você gostar de ler. Eu acho que é buscar informações a leitura.

Rivaldo: O que você considera essencial para formar alunos leitores?

Profa. 4ª E SSJ: É isso que eu falei, desde pequenos, eles terem esse hábito da leitura.

Rivaldo: E quando chega um aluno que não teve esse hábito desde pequeno, como você trabalha na sala de aula?

Profa. 4ª E SSJ: Eu vou incentivar, é aquilo que eu falei, eu acho que você interagindo... No começo, eu tinha crianças que não gostavam de ler; então, todo mundo participando, você chamando a atenção de um, falando e a classe toda interagindo, eu acho que sempre tem um que acaba gostando da leitura. Hoje, a gente pega muito mais livros aqui na nossa caixa, no acervo. Eu acho que é o incentivo mesmo, do professor. Em casa, nem garanto, porque tem muitas pessoas que não assinam jornal, nada, eu acho que é o incentivo pelo gosto...

Rivaldo: Em sua opinião, por que esta escola teve um bom desempenho no Saresp de 2010, na avaliação de Língua Portuguesa?

Profa. 4ª E SSJ: Por a gente trabalhar muito com a leitura, os textos que a gente lê todo dia, antes de começar a aula. Tem a leitura do professor, tem a roda de leitores que a gente faz, com jornal ou com revista ou com o que eles querem, com o acervo; então, trabalha-se muito a leitura, a gente dá muito incentivo aqui. Eu estou no segundo ano aqui [nesta escola] e eu percebi isso aqui, que eles trabalham bastante a leitura. No começo, até eu não tinha esse hábito da leitura inicial. A Eduarda [Professora Coordenadora] falava para mim: “Profa. 4ª E SSJ, me...” E era assim, se eu tivesse a primeira aula de Arte ou Educação Física, não tinha leitura. Então a Eduarda falou: “Se tiver aula de Arte ou Educação Física, mesmo depois, você faz a leitura.” Então, foi uma coisa, assim, que foi criando o hábito e eles gostam, também.

Rivaldo: Em sua opinião, os alunos do ano passado estavam preparados para trabalhar os textos da prova?

Profa. 4ª E SSJ: Eu acho que sim, estavam preparados, sim. Não tiveram dificuldade com os textos da prova do Saresp.

Rivaldo: Muito obrigado pela sua colaboração.

Entrevista com a Profa. da 4ª A, da EE Prof. Luiz Braga, com 56 anos de idade, 20 de magistério, professora efetiva e há 7 anos nesta escola.

Rivaldo: Hoje é dia 22 de setembro de 2011, estou aqui na escola Prof. Luiz Braga com a Profa. da 4ª série A. Por que a senhora escolheu a profissão docente?

Profa. 4ª A LB: Bom, na minha época era a opção que se tinha: as moças casavam, faziam magistério e casavam.

Rivaldo: Em que ano a senhora começou no magistério?

Profa. 4ª A LB: 1979

Rivaldo: Algum professor ou alguma leitura que lhe tenham indicado marcou-lhe de alguma forma?

Profa. 4ª A LB: Eu tive uma professora na 4ª série, professora de Português, dona Olinda, de Lençóis. É assim, ela era um teatro vivo, não era uma aula, ela dava aula de literatura, então eu me encantava com o jeito dela, e outra também, a Glorinha, que dava aula de História, que inclusive ontem eu estava falando com meus alunos que a gente não precisava estudar, porque a aula dela era tão maravilhosa, que parecia que a gente se transportava pra História. Foram essas duas referências que me marcaram.

Rivaldo: A sua prática em sala de aula, teve inspiração em algum modelo proposto por autores da área da educação, pela Secretaria da Educação, pela Coordenação da Escola ou por algum professor que você teve que era muito bom, ou você mesma criou o seu próprio método?

Profa. 4ª A LB: Não, eu acho que eu sou totalmente atípica, eu detesto seguimentos, ideias, lógico que você tem que se nortear, por alguma coisa, mas essas especulações que tem por aí, como Emilia Ferreira, eu sou totalmente contra, não sou arcaica, nem tradicional, mas também não gosto dessa linha, então eu tenho meu próprio jeito de ser.

Rivaldo: Mas, o que ele tem em especial que difere das outras pessoas?

Profa. 4ª A LB: Eu não sei, eu pesquiso muito na internet, mas eu sempre sigo também outras pessoas, outras linhas.

Rivaldo: O que a senhora costuma ler normalmente, pra sua leitura pessoal?

Profa. 4ª A LB: Eu gosto de romance, ficção científica, sempre li muita ficção. Essa é minha linha.

Rivaldo: Com que frequência a senhora lê esses materiais?

Profa. 4ª A LB: Não com muita frequência, eu estaria mentindo se dissesse que leio toda semana. Eu pego sempre um pouco por mês, mas eu gosto muito de ler, adoro.

Rivaldo: O que a senhora entende por texto?

Profa. 4ª A LB: É um apanhado de palavras, né? Que traz uma mensagem, seja científica, informativa, uma receita, aí a gente faz uma boa diversificação, entre fábulas, jornais...

Rivaldo: E o que a senhora julga necessário para o aprendizado da leitura pela criança?

Profa. 4ª A LB: Acho que muito treino, em casa ter uma condição, porque a maioria das crianças não tem isso. Vem muito de casa, os pais incentivando, daí que se aprende o gosto pela leitura e nós aqui, professores, lendo diariamente. Expor vários tipos de textos e histórias, então as crianças pegam gosto.

Rivaldo: E como a senhora planeja essa atividade de leitura pra eles?

Profa. 4ª A LB: Então, dosando bem, diversificando. Uma semana eu leio fábula, na outra, jornal, vejo as manchetes. Agora, pelo Saresp, muita carta do leitor; então, a gente pega as colunas, classificados, histórias também, infantis.

Rivaldo: E o que a senhora pensa sobre o guia *Ler e Escrever* enviado pela Secretaria da Educação?

Profa. 4ª A LB: Olha, eu acho que tem algum material ali, onde nada é totalmente perdido, é um material bom, mas deixa muito a desejar, porque ali é um módulo completo que eles jogam um pra cada série, no meu caso que é 4ª série, falta muita coisa de Matemática, História, Geografia, e depois o Saresp cobra uma outra coisa, pra gente trabalhar aquilo de cabo a rabo e chega no Saresp é uma coisa totalmente diferente, só se esse ano mudaram, mas mesmo assim eu acho o material incompleto.

Rivaldo: E qual outro tipo de material a senhora usa para completar o que falta?

Profa. 4ª A LB: Um monte de coisa. Matemática, por exemplo, você segue o planejamento, de acordo com os conteúdos...

Rivaldo: Mas e na área de leitura?

Profa. 4ª A LB: De leitura até que é bom, tem o projeto lendas; então, até que nessa parte de leitura está bom.

Rivaldo: Quais os critérios que a senhora tem para trabalhar os textos utilizados em sala de aula?

Profa. 4ª A LB: Então, seguindo o *Ler e Escrever*, não tem muito que selecionar, aí é só seguir o projeto e complementando. Eu uso jornal, textos informativos, diferenciando do material que vem do *Ler e Escrever*.

Rivaldo: E que metodologia a senhora usa pra trabalhar os textos com os alunos?

Profa. 4ª A LB: Primeiro a gente faz a leitura, depois faz uma roda de leitura, tem dia que sim e tem dia que não, às vezes, um debate. Divido eles em duas turmas, uma lê uma manchete, outra lê outra manchete, depois ele debatem. Quando sou eu a leitora, a gente lê e depois comenta, às vezes, não todo dia, a gente dá uma ficha de leitura, de vez em quando eu dou livros pra eles levarem pra casa, e depois eu cobro a ficha de leitura, colocando autor, editora, ano, então eles fazem uma ficha completa.

Rivaldo: E esse trabalho com textos, causa interesse nos alunos?

Profa. 4ª A LB: Não, assim aquela coisa batida, dar texto, pergunta e resposta, mas quando é um texto que a gente trabalha questionando. Hoje o tema é o bullying que está em alta, eu li vários artigos e depois pedi uma reescrita, nessa reescrita eles colocam a opinião deles e a gente se surpreendeu, foi bem legal.

Rivaldo: Mas que tipo de interesse causa neles?

Profa. 4ª A LB: Quando é um tema atual, um quer falar mais que o outro, um se coloca, um conta o que aconteceu, vira um reboiço na aula, mas no final sempre é positivo.

Rivaldo: O trabalho com o texto provoca mudança nos alunos?

Profa. 4ª A LB: Com certeza.

Rivaldo: Que tipo de mudança?

Profa. 4ª A LB: Informação, né? Muita coisa que eles não sabem, através de textos, eles ficam sabendo, e se atualizando, e se identificando.

Rivaldo: E como a senhora avalia o desempenho das crianças na leitura?

Profa. 4ª A LB: Eu sempre tenho a turminha que se sobressai, e tem os tímidos; então, eu me surpreendo, porque o mais quietinho, às vezes, quer ler em voz alta e tal; então, eu acho que isso ajuda, né? Na postura dele em relação aos colegas. Essa semana eu tive esse exemplo, porque a gente dá reforço depois da aula, né? Quando chega no reforço, na hora da leitura, a gente se surpreende, porque todos querem ler.

Rivaldo: O que a senhora entende que leva o aluno a aprender, o que é decisivo, marcante, essencial?

Profa. 4ª A LB: Em primeiro lugar, é querer aprender. Se ele não quiser, pode rebolar... Segundo lugar, tem que ter uma família, tem que ter um social, nós temos vários casos aqui na escola, que a maioria convive com o tráfico; então, a cabeça deles é voltada pra uma outra realidade. Nós temos esse entrave aqui, tem criança aqui que o pai é traficante e lida com polícia diariamente; então, isso afeta muito, não tem mais essa coisa da carochinha, do conto de fadas, porque é sempre por aí que a gente começa o aprendizado do aluno. Então, no meio dessa maré sempre salva algum e a gente tem que tirar o chapéu pra eles. Eu tenho exemplo de dois irmãos que vivem nesse mundo aí e são completamente diferentes, um tem uma postura e o outro tem outra, um tem postura de bandidinho e a menina é um sonho, de uma educação, de uma inteligência, ela adora a escola, faz tudo.

Rivaldo: O que a senhora entende por leitura?

Profa. 4ª A LB: Acho que leitura é tudo, né? Eu acho que na vida de uma pessoa a leitura é tudo, né? Ela completa, ela traz novos conhecimentos. Eu acho essencial na vida de uma pessoa.

Rivaldo: Mas então, qual a sua compreensão da leitura nessa relação ensino e aprendizagem?

Profa. 4ª A LB: Através da leitura ele vai chegar a outros mundos, se ele não souber ler ele não vai chegar a nada, não vai ser um aluno bom em Matemática e em outras matérias, leitura é o essencial da vida, eu acho, né?

Rivaldo: E o que a senhora considera essencial para formar alunos leitores?

Profa. 4ª A LB: Eu acho que através dos professores, que têm que estimular muito, através de textos bons, de histórias boas, ler todos os dias pra que eles adquiram esse hábito, saber escolher a leitura, criar neles a expectativa. Eu vejo quando eles estão bem interessados em um livro que eu começo a ler, então eu deixo pra terminar no outro dia, porque isso às vezes estimula até para eles não faltarem, então geralmente eu pego um livro grande, que não dá pra terminar rápido, porque causa um interesse neles, igual “A bolsa amarela”, eles queriam saber todo dia o que ia acontecer, queriam saber o que saía e o que entrava da bolsa, eles adoraram.

Rivaldo: Na sua opinião, por que essa escola teve um desempenho baixo na avaliação de Língua Portuguesa no Saresp do ano passado (2010)?

Profa. 4ª A LB: É muito complicado, nossa escola tem pouca participação da família, pra mim é isso aí.

Rivaldo: Na sua opinião, os alunos não estavam preparados para trabalhar os textos do Saresp?

Profa. 4ª A LB: Não, eu acredito que não, eu como professora posso garantir isso, eles estavam preparados sim, é que eles não têm interesse, o que eles aprendem hoje não é nada importante, eles não fixam, mas foi muito bem trabalhado como na Prova Brasil, tem muito textos, inclusive quase todos que caíram na prova Brasil já tinham sido trabalhados com eles, eles se identificaram, eles olharam e falaram, professora aquele texto... Então, foi bem trabalhado sim, é que nós temos uma clientela, principalmente de 4ª série, que tá difícil de limpar, tem sempre uma ou duas 4ª séries que foram ficando, sabe, que são repetentes.

Rivaldo: Bom professora, alguma coisa nessa linha de raciocínio que a gente vem seguindo, tem alguma coisa que a senhora queira acrescentar?

Profa. 4ª A LB: Então, eu acho que nos vivemos num sistema de cima pra baixar, enquanto o governo não perceber que está tudo errado, não valorizar mais os professores, e valorizar mais a educação, não vai sair disso, é um ciclo vicioso, eu acho que tá chovendo no molhado, eu acho isso.

Rivaldo: Muito obrigado pela sua participação.

Entrevista com a Profa. da 4ª B, da EE Prof. Luiz Braga, com 47 anos de idade, 15 de magistério, professora não efetiva, nesta escola no corrente ano letivo.

Rivaldo: Hoje é dia 27 de setembro de 2011, estou na EE Prof. Luiz Braga com a Profa. da 4ª série B, para uma entrevista. Primeiramente, por que a senhora escolheu a profissão docente?

Profa. 4ª B LB: Desde o início, quando eu era criança, eu sempre gostei de trabalhar, pegava livro, ficava dando aula, não tinha ninguém, mas eu fingia, eu sempre coloquei na minha cabeça, que quando eu crescesse eu ia ser professora.

Rivaldo: Algum professor ou leitura que a tenha indicado para essa profissão?

Profa. 4ª B LB: Os professores da 4ª série sempre incentivavam a leitura, e eu sempre pensei nisso, que quanto mais eu me aprofundava, mais eu ia conseguir passar alguma coisa, e com isso eu me aprofundei mais na leitura e, no final, eu disse: “Eu quero ser professora mesmo!”

Rivaldo: E a sua prática na sala de aula, teve inspiração em algum modelo proposto pela Secretaria da Educação, por autores, pela Coordenação, por algum Professor que você tinha, que era muito bom, ou você mesma criou seu método?

Profa. 4ª B LB: A gente sempre vai pelos autores; então, a gente se inspira muito, mas os professores da faculdade deram um toque bem grande mostrando como trabalhar em sala de aula. Então, nos estágios, a gente verificava os métodos dos professores. Aí a gente pega um pouquinho de um, um pouquinho de outro, e vai adaptando, e com os autores também a gente aprende muita coisa, e com o tempo a gente aperfeiçoa mais.

Rivaldo: O que você costuma ler?

Profa. 4ª B LB: Eu leio de tudo: romance, drama, eu leio de tudo, a gente tem que ler no geral, não importa o que for, quanto mais você lê, mais você adquire a leitura, mais pega gosto pela leitura.

Rivaldo: Com que frequência você costuma ler?

Profa. 4ª B LB: Olha, uns dois, três livros por mês.

Rivaldo: Sobre o seu trabalho como professora na área da leitura, a leitura se faz sobre um texto, o que você entende por texto?

Profa. 4ª B LB: O texto, eu faço a leitura, depois a gente faz a interpretação, eu faço pergunta, para que as crianças compreendam, porque ler por ler, as crianças não entendem, é pra ter uma interpretação do que você está lendo; então, em cima de um texto, nós temos que preparar tudo o que vamos trabalhar.

Rivaldo: O que você julga necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?

Profa. 4ª B LB: Eu acho que quanto mais a criança lê, mais ela vai ter a interpretação, a compreensão, eu acho que a leitura é essencial, desde o infantil, mesmo não sabendo ler, mas você lendo, vai criando o hábito da leitura para eles, desde o início; então, eu acho que a

família influencia muito a leitura para as crianças, pode ser uma reportagem, qualquer coisa, mas tem que ler e entender.

Rivaldo: Agora, como você planeja as atividades de leitura para as crianças?

Profa. 4ª B LB: Eu procuro assim, dentro da realidade deles, atividades diversificadas. Aí depois, cada um faz a leitura. Tomo a leitura individual para ver como está cada criança, porque tem crianças que leem livros mais avançados, e outras não.

Rivaldo: E o que você pensa sobre o material *Ler e Escrever*?

Profa. 4ª B LB: É um material muito rico, eu acho que faz com que a criança pense muito. A criança tem que pensar pra fazer, porque você não pode dar tudo pronto, senão a criança não vai pensar, eu acho o *Ler e Escrever* um material riquíssimo.

Rivaldo: E quais outros materiais você consulta para planejar as suas aulas?

Profa. 4ª B LB: Livros didáticos, diversos livros, porque não dá pra seguir um só; então, eu pego e preparo junto com o *Ler e Escrever*.

Rivaldo: Quais critérios você usa para selecionar os textos, que você usa na sala de aula?

Profa. 4ª B LB: Em cima do *Ler e Escrever*, por exemplo, de 4ª série que é mais lenda, então, eu procuro diversificar, mas indo mais para o lado das lendas, para eles terem uma noção. Outros textos também, diversificar também, porque não é só lendas, eles têm que ter uma noção de um modo geral, compreensão de todos os sentidos. Então, são diversos tipos de textos.

Rivaldo: Qual metodologia você usa para trabalhar com o texto? Qual o caminho você segue?

Profa. 4ª B LB: A gente começa com a leitura, depois um segmento como uma introdução, uma interpretação do que significa texto, e aí a gente vai fazer um trabalho em cima do texto, em atividades, dentro do *Ler e Escrever*, em cima do texto que foi programado para aquela aula.

Rivaldo: E trabalho com o texto causa interesses nos alunos?

Profa. 4ª B LB: Não, depende muito do texto que a gente trabalha, por isso que nós temos que trabalhar com textos de acordo com a realidade deles, a gente procura escolher um texto riquíssimo, que desperte interesse deles, pra chamar atenção.

Rivaldo: E quais textos ele mais se interessam?

Profa. 4ª B LB: Narrativa, poema, dissertativa, drama, drama eles gostam muito, porque eu acho que está mais dentro da realidade deles.

Rivaldo: E o trabalho com o texto provoca mudanças nos alunos? Que tipo de mudança?

Profa. 4ª B LB: Sim, porque assim, principalmente no comportamento deles, se você der um livro agressivo, a criança vai ter um comportamento agressivo; então, nós mostramos sempre o lado bom do livro. Esse ano, a minha sala está com muita dificuldade para leitura; então, eu tenho quero trazer algo que interesse a eles.

Rivaldo: E como você avalia o desempenho deles na leitura?

Profa. 4ª B LB: Eu vejo pelo interesse deles, tem dia que eles vêm me cobrar muito, me perguntam se eu não vou fazer a leitura; então, já vai criando um hábito, eu sempre peço para eles lerem e depois ler na frente, para todos. Tem uns que têm vergonha, mas eu tive aluno que desde o início, não lia nada, e hoje lê na frente dos colegas, sem vergonha nenhuma. Pra mim foi gratificante, pra ler mais ainda.

Rivaldo: Quais as causas que levam a aprender ou não aprender?

Profa. 4ª B LB: Vai desde o início, da família, é um incentivo da família, e do professor também. Não adianta só o professor chegar e dar sua aula e pronto; então, você tem que cativar o aluno, fazer com que ele goste do que ele está fazendo, e os pais têm que estar sempre em sintonia com a escola, procurar saber se o filho está aprendendo ou não. Sem os pais e sem a escola, a criança não consegue nada. Ela sentindo que os pais estão com ela na escola, elas se sentem mais seguras.

Rivaldo: Qual o seu entendimento sobre leitura?

Profa. 4ª B LB: Leitura é uma interpretação, é um conhecimento para a vida, para que nós tenhamos mais interesses para a vida, para adquirir o gosto da leitura, é coisa assim, essencial para a vida da gente. Sem a leitura não podemos fazer a compreensão do que é permitido pra gente, em todos os aspectos.

Rivaldo: E o que você considera essencial para formar alunos leitores?

Profa. 4ª B LB: Eu acho que ele tem gostar, realmente da leitura, em primeiro lugar, porque se ele não gostar, cria uma barreira entre o aluno e a leitura; então, temos que apresentar diversos tipos de textos, mesmo que ele não goste, ele começa a passar a gostar do texto e se interessar pela leitura.

Rivaldo: No Saresp, a escola teve um desempenho não muito bom em 2010, na avaliação de Língua Portuguesa, por que a senhora acha que o desempenho não foi bom?

Profa. 4ª B LB: Eu acho que o os alunos não estão alfabetizados com a 4ª série, a nível de uma 4ª série; então, aconteceu esse desleixo de não estar com os alunos totalmente alfabetizados; então, para o Saresp é uma dificuldade muito grande.

Rivaldo: Na sua opinião, eles estão preparados para trabalhar os textos da prova do Saresp agora?

Profa. 4ª B LB: Eu estou preparando, aí vai depender de cada aluno, eu pelo menos estou fazendo minha parte, mas a gente percebe que ainda eles não têm condições corretas, porque não todos os alunos são alfabetizados, mas eu acredito que até chegar em novembro eles estarão mais avançados, estou fazendo de tudo.

Rivaldo: Bem, de um modo geral, meu roteiro de entrevista era isso, alguma coisa que a senhora queira acrescentar nessa linha de raciocínio que a gente vem desenvolvendo?

Profa. 4ª B LB: Não, a leitura é isso que eu disse mesmo, quanto mais a gente incentivar na leitura, é melhor para o aluno, tanto mesmo pra vida dele, mas tem que ter o interesse dos

alunos, o interesse dos dois, na verdade, porque o aluno tem que ler, entender, e interpretar, é o que a gente pretende, a gente tenta fazer a nossa parte da leitura.

Rivaldo: Eu agradeço a sua colaboração, obrigado.

Entrevista com a Profa. da 4ª C, da EE Prof. Luiz Braga, com 37 anos de idade, 16 de magistério, professora efetiva, há 6 anos nesta escola.

Rivaldo: Estamos aqui com a professora da 4ª série C, para fazermos uma entrevista a respeito do trabalho dela nesta escola, hoje é dia 19/09/2011. Professora, por que a senhora escolheu a profissão docente?

Profa. 4ª C LB: Primeiro, porque sempre me dei bem com crianças, a primeira coisa foi assim, porque eu tinha facilidade com crianças e depois por gostar e acreditar na educação, mesmo porque é ela que vai fazer um país mais justo, um país melhor, então...

Rivaldo: Algum professor ou leitura que lhe tenham indicado marcou-lhe de alguma forma?

Profa. 4ª C LB: Eu sempre gostava muito de Português e em todos os textos, assim, que a professora trazia, sempre, todos, nunca tive o mais preferido de leitura. Vamos dizer que antes, na infância, eu gostava muito do “Pequeno Príncipe”, mas depois quando comecei o Magistério eu gosto muito dos pensadores, eu sempre gostei muito de ler.

Rivaldo: A sua prática em sala de aula teve inspiração em algum modelo proposto por autores da área da Educação, pela Secretaria da Educação, pela Coordenação da Escola, ou por algum professor que você teve e era muito bom ou você mesma criou o seu método?

Profa. 4ª C LB: A Secretaria da Educação investe muito no método de Piaget que se estuda bastante, mas foi no decorrer da docência que a gente vai pegando melhor, e não dá pra falar assim, que a gente segue só uma coisa, a gente segue um programa, principalmente o *Ler e Escrever*, mas a gente vai adequando também um pouquinho de cada pensador que a gente estuda pra poder ir melhorando.

Rivaldo: E atualmente, o que você costuma ler?

Profa. 4ª C LB: Eu leio, eu tenho..., procuro diversificar bastante os tipos de textos; então, a gente procura...; então, a gente vai para o literário, vai para o científico, vai com o jornalístico; então, a gente procura pegar todas as esferas, principalmente eles, que são da 4ª série, até crônicas, tudo, desde artigo de opinião, tudo eu trago, o que eu acho que é interessante eu trago.

Rivaldo: Mas e a sua leitura pessoal?

Profa. 4ª C LB: É em cima dos educadores mesmo. É, vamos dizer, artigo de educação e revistas.

Rivaldo: Você lê frequentemente? Com que frequência?

Profa. 4ª C LB: Sim, eu gosto de ler. Todo dia eu leio alguma coisa, não deixo de ler.

Rivaldo: Agora, professora, e o seu trabalho com a leitura? O que você entende por um texto?

Profa. 4ª C LB - Texto é uma forma de comunicação, uma coisa que eu posso ver e comunicar. Texto não precisa ser uma coisa só escrita, uma placa, um gesto, um sinal, também é um texto, tem várias maneiras...

Rivaldo: O que você julga ser necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?

Profa. 4ª C LB: É mais fácil ler, quando elas dominam o sistema de escrita, elas têm a base alfabética, quando elas conseguem segmentar, solidificar essa base alfabética, aí começa com a base alfabética e depois vai introduzindo, eu acho que a variedade de textos também ajuda nisso.

Rivaldo: E como que você planeja as atividades de leitura?

Profa. 4ª C LB: As minhas atividades são diárias, todos os dias eu tenho a minha leitura para eles e, pelo menos umas três vezes por semana, eles que têm a leitura deles para mim. Daí escolhem os gêneros ou as revistas, ou gibis, ou algum artigo legal que eu acho e trago, a gente faz roda da leitura, momento de troca, “Você Sabia”, toda semana tem.

Rivaldo: E o que você pensa sobre o guia *Ler e Escrever* enviado pela da Secretaria da Educação?

Profa. 4ª C LB: É um bom guia. Aqui, às vezes, fica um pouco difícil, porque as crianças chegam na 4ª série e não estão alfabetizadas ainda, mas esse ano estou com uma turma um pouco melhor. Não que a gente não trabalhe, a gente trabalha, mas daí a gente tem que adequar um pouco, porque muitas das crianças não vêm preparadas, mas esse ano está dando para eu seguir o guia tranquilo, porque a turma veio melhor, a turma veio alfabetizada; então, foi mais fácil, não tivemos que fazer tantas adequações, porque nos outros anos tive que fazer algumas modificações com base no programa, mas adequar de acordo com a realidade da sala. Este ano não, este ano está dando para seguir direitinho.

Rivaldo: Você usa algum outro material? Consulta para planejar suas aulas?

Profa. 4ª C LB: Sim, livros didáticos, internet, coleções de livros que eu costumo comprar todo ano, porque não dá pra ficar só com o referencial.

Rivaldo: Quais critérios você utiliza para selecionar os textos para trabalhar em sala de aula?

Profa. 4ª C LB: O *Ler e Escrever* já ensina a fazer uma rotina; então, ele já demonstra, vamos dizer, alguns gêneros que têm que estar e depois eu vou procurando outros, vou adequando. Então, primeiro eu procuro seguir o programa *Ler e Escrever* e depois vou acrescentando aqueles que eu acho que são interessantes.

Rivaldo: Sim, mas como que você escolhe esses “outros” para acrescentar? Qual critério você usa?

Profa. 4ª C LB: Eu leio primeiro, se eu gostar, eu analiso a idade deles também, daí eu trago.

Rivaldo: Qual metodologia você usa para trabalhar com o texto? Como você trabalha o texto?

Profa. 4ª C LB: Tem várias maneiras: a gente faz a leitura e depois conversa. Às vezes, eu faço algumas questões e eles escrevem e depois a gente discute, tem vezes que a gente faz cartaz com as ideias principais; então, diversifica.

Rivaldo: E o trabalho com o texto, causa interesse nos alunos?

Profa. 4ª C LB: Sim, eles gostam muito.

Rivaldo: Que tipo de interesse eles têm aí?

Profa. 4ª C LB: Essa turma que eu estou esse ano, eles são bem críticos, é uma turma boa, eles gostam dos textos que a gente leva, eles fazem perguntas, eles se interessam, eles têm mostrado muito interesse, é uma turma que gosta muito de ler.

Rivaldo: Então, eles perguntam, querem saber?

Profa. 4ª C LB: Sim, eles perguntam, querem saber, às vezes, eles perguntam alguma coisa que eu não sei responder e eu tenho que pesquisar para responder depois, porque, às vezes, surge alguma coisa que a gente não imagina, mesmo eu preparando com antecedência. Às vezes, eles fazem algumas perguntas que eu explico que tenho que pesquisar e daí converso na outra aula; aí, sempre na outra aula, eu procuro levar a resposta, porque, senão, fica perdido.

Rivaldo: E você acha que o trabalho com o texto provoca mudanças na aprendizagem dos alunos?

Profa. 4ª C LB: Sim, provoca.

Rivaldo: Que tipo de mudança?

Profa. 4ª C LB: Vai deixando eles mais amadurecidos, vão escrevendo melhor, a leitura vai desenvolvendo melhor, tudo melhora.

Rivaldo: Como você avalia o desempenho dos alunos na leitura?

Profa. 4ª C LB: Pelo interesse, às vezes, eu sento perto de um aluno e peço para ele ir lendo, para eu ver como que está a leitura. A gente faz trabalhos em grupo, eles têm que se expor na frente, então são “n” maneiras.

Rivaldo: Agora, qual uma causa que pode levar um aluno a aprender ou não aprender? O que pode ser determinante para aprender ou não aprender?

Profa. 4ª C LB: Falta de interesse, ou quando apresentamos textos que não são interessantes, quando a gente também não dá o estímulo certo e, também, quando as crianças têm alguma dificuldade ou não está solidificado ainda na base alfabética; então, eles não se interessam muito; então, temos que procurar textos que chamem a atenção deles, de histórias, para que possa modificar essa atitude deles, às vezes.

Rivaldo: O que você entende por leitura?

Profa. 4ª C LB: Eu sempre falo para eles que quem lê, viaja por terras que não conheceu; então assim, é uma viagem mesmo, ler é muito bom, porque a gente conhece de tudo. Quando a gente lê, a gente desbrava o mundo que a gente não conhece.

Rivaldo: O que você considera essencial para formar alunos leitores?

Profa. 4ª C LB: A gente se exemplifica primeiro, mostrar que a gente gosta de ler, que tem que ler com boa vontade, procurar textos bons e dar atividades diversificadas, porque mesmo a gente vai ajudando para o gosto da leitura. Até mesmo pelo ambiente das crianças daqui, eles não têm os livros em casa; então, se a gente não proporciona isso, não dá livros para eles

estudarem, não estimula, acaba se perdendo na metade do caminho. Porque, às vezes, os pais não sabem ler, daí eu sempre falo para eles, mas leva o livro e lê você pros pais. Então é abrir essa oportunidade mesmo, dar a oportunidade para eles.

Rivaldo: Por que esta escola não teve um desempenho muito bom no Saresp de 2010, na avaliação de Língua Portuguesa? Por que ficou muito abaixo?

Profa. 4ª C LB: Eu acho que é a questão da leitura mesmo, que foi o problema. Muitas crianças vieram com a falta da base alfabética. Pode ser também que se perdeu no meio do caminho, algum professor não trabalhou direito, mas eu acho que foi a questão da base alfabética e a questão da leitura, a falta do gosto pela leitura, de desenvolver melhor esse gosto pela leitura, porque até mesmo pela Matemática, para se fazer os cálculos, tem que aprender os cálculos, mas tem que ler os problemas, então é a questão da leitura mesmo que pegou, eu acredito.

Rivaldo: Em sua opinião, os alunos do ano passado estavam preparados, para trabalhar os textos da prova?

Profa. 4ª C LB: A gente procurou fazer um trabalho melhor possível, mas eu acho que ainda ficou faltando alguma coisa para a maioria, tanto é que a gente não conseguiu, a gente tinha conseguido ir bem no ano anterior, depois deu uma caída boa, eu acho que foi a questão da leitura mesmo, a questão da alfabetização, é por aí, e o foco principal realmente é a leitura.

Rivaldo: Nessa linha de raciocínio que a gente vem desenvolvendo?

Profa. 4ª C LB: A gente está se esforçando para modificar isso aí, estamos investindo bastante agora em projeto de leitura. A gente tem um projeto, “Sacola da Alegria”, que todo dia a gente manda para um aluno, com umas revistas dentro, a gente procura ver se estimula dessa forma a ler. A gente está tentando, estamos desenvolvendo alguns projetos paralelos com o *Ler e Escrever* para que a gente faça com que as crianças descubram esse gosto pela leitura, a gente está tentando. Todos professores têm boa vontade aqui, ninguém cruza os braços, a gente está tentando; daí tem alguns fatores que interferem também. Nós temos muitas crianças, que apesar de não terem laudo [psicológico], devem ter algumas dificuldades de aprendizagem, que precisariam de algum acompanhamento de outros setores. Então, é isso aí que a gente está tentando. Agora, até a professora da Sala de Recursos está fazendo esses encaminhamentos para melhorar, estamos trabalhando...

Rivaldo: Eu agradeço a sua colaboração e desejo bom trabalho.

Entrevista com a Profa. da 4ª D, da EE Prof. Luiz Braga, com 40 anos de idade, 21 de magistério, professora não efetiva, há 2 anos nesta escola.

Rivaldo: Estamos aqui com a Profa. da 4ª série D, da EE Prof. Luiz Braga, para uma entrevista referente à pesquisa. Professora, primeiramente, por que a senhora escolheu a profissão docente?

Profa. 4ª D LB: Primeiramente, porque eu gosto muito, desde criança eu tinha conhecimento disso, e não foi só porque tinha Magistério, não. Eu sempre tive essa vocação, brincava muito de escolinha, quando era criança e hoje eu vejo que eu tenho esse dom mesmo, que Deus me deu, porque acho que pra você ensinar, você tem que ter dom mesmo, porque se você não tiver, no primeiro dia, pede pra sair, eu acredito nisso mesmo.

Rivaldo: Algum professor ou leitura, que lhe tenham indicado, marcou-lhe de alguma forma?

Profa. 4ª D LB: Então, eu tinha uma prima que era professora e eu observava, achava assim, legal, e o que eu mais observava era ver ela trazer aquele monte de coisa pra casa, pra corrigir, eu achava aquilo o máximo. Hoje, já é meio complicado, mas eu achava legal; então, eu falava: “Nossa, eu quero ser professora, só pra corrigir as coisas.” Mas foi mais assim, por causa dela.

Rivaldo: E sua prática em sala de aula, ela teve inspiração em algum modelo proposto por autores da área da educação, pela coordenação da escola, por algum outro professor que você teve que era muito bom, ou você mesma criou o seu método.

Profa. 4ª D LB: Olha, eu sempre fiz cursos, eu acho que a maneira da gente trabalhar, a gente se inspira em alguma leitura, e a gente sempre tem que se atualizar. Hoje, a gente tem o *Ler e Escrever*, não dá pra sair fora, só que assim, a postura do professor é dele mesmo, eu acredito nisso, porque tem professor que não consegue segurar uma sala, isso é muito meu, mas a parte da prática, eu acho que a gente tem que dançar conforme a música, e dependendo da sala, nós temos que nos adaptar.

Rivaldo: Qual o tipo de leitura que você costuma fazer?

Profa. 4ª D LB: Assim, tempo pra leitura tá difícil. Eu gostava muito de ler romance, hoje eu leio mais a Bíblia, que é meu livro de cabeceira. Livros que eu leio com eles, de aventura. Cada bimestre, eu leio um livro, fora as leitura diárias, jornal que a gente sempre tá lendo, mas não tem uma coisa específica. Até um tempo atrás, eu lia muito, né? Até de telenovelas eu gostava, só que hoje eu não consigo mais, hoje eu não tenho tempo, eu dou aula nos dois períodos, mas eu gosto de ler, dou aula também na Prefeitura de Agudos.

Rivaldo: Com que frequência você tem conseguido ler?

Profa. 4ª D LB: Tá difícil, eu tô com um livro que a minha cunhada me emprestou, mas eu não lembro o nome, eu tô com o livro dentro do carro ainda. Eu não consigo ler, fui tentar começar, mas começou o HTPC.

Rivaldo: O que você entende por texto?

Profa. 4ª D LB: Texto seria, por exemplo, a pessoa ler e entender.

Rivaldo: Mas e conceito de ler?

Profa. 4ª D LB: Ah, depende... Tem informativo..., tem texto pra você rir também..., mas texto informativo é só informação. Hoje eu dei um texto informativo pra eles; então, eu defino assim.

Rivaldo: O que você julga ser necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?

Profa. 4ª D LB: Olha, primeira coisa, trabalhar desde pequeno, porque chega lá na 4ª série eles não conseguem, porque não adianta nada ler e não entender. Eu estou com uma 4ª série que eu estou alfabetizando. Meu filho tem 5 anos e ele já lê, ele já lê gibi, e ele lê e entende, eu dei uma prova pra ele ler e ele leu. Leitura, pra mim, é isso, você lê e entende; e hoje, infelizmente, isso não está acontecendo hoje.

Rivaldo: Como você planeja as atividades de leitura para a sua turma?

Profa. 4ª D LB: Então, nós estamos trabalhando com atividades que eles consigam realizar, estou pegando de acordo com as dificuldades das crianças, até com os mais novinhos, e de quarta e quinta-feira, a gente tira eles da sala de aula para trabalhar com essas leituras.

Rivaldo: E o que você pensa sobre o guia *Ler e Escrever* adotado pela Secretaria da Educação?

Profa. 4ª D LB: Eu conheço assim, mais o do 5º ano [4ª série]. Eu acho que o programa é muito bom, mas pros alunos alfabéticos, que consigam ler e entender, interpretar, porque pra minha sala já não. Daí fica uma coisa complicada, até o livro do PIC⁴⁰ pra eles é difícil, porque tem umas atividades ali, que quem não consegue ler, não consegue fazer. Aí fica difícil! Agora, se ele for acompanhando desde o primeiro, aí sim, fica bom.

Rivaldo: E que tipo de material você utiliza para planejar suas aulas para esses alunos?

Profa. 4ª D LB: Como eu disse, eu trabalho sim com o *Ler e Escrever*, mas de séries iniciais; aí com as atividades do PIC, de acordo com os alunos, pego o que serve e o que não serve, a gente vai fazendo aquela avaliação diagnostica, e vai vendo conforme tá o nível do aluno pra trabalhar. Eu pego os textos que a escola manda, pego jornal, leitura a gente faz diariamente.

Rivaldo: E qual metodologia você usa para trabalhar os textos?

Profa. 4ª D LB: Depende. A leitura que eu faço diária, eu faço pra eles, pra eles aprenderem a gostar de ler mesmo. Aqui, a gente tem a “Sacola da Alegria” que eles levam os livrinhos pra casa, cada semana eles levam um; aí já incentiva a leitura. Nas atividades de texto, eu tenho que ler com eles, porque tem uns que não conseguem, aí eu vou lendo e vou perguntando, e eles vão tirando informações, e é isso aí que eu tento.

Rivaldo: E o trabalho com o texto? Causa interesse nos alunos?

Profa. 4ª D LB: Sinceramente, não. Mas eu tenho que ter um objetivo. Que nem hoje, eu dei um texto sobre a primavera, eu tirei de um jornal de criança. Aí foi interessante, porque eles começaram a perguntar, aí eles perguntaram sobre as flores, porque já era algo que eles

⁴⁰ PIC: Projeto Intensivo no Ciclo I = parte integrante do Programa Ler e Escrever para recuperação de alunos com grandes defasagens de aprendizagem.

sabiam sobre as flores. Agora, se eu der um texto, dar assim por dar, aí eles não conseguem, aí fica difícil.

Rivaldo: E o trabalho com o texto provoca mudança no aprendizado do aluno?

Profa. 4ª D LB: Aí depende, depende do meu objetivo, do que eu vou trabalhar, se for interessante pra criança, tipo, se eu tirar o que ela já sabe e levar algo parecido, aí sim.

Rivaldo: Mas acontece, às vezes, de ter um texto que ninguém se interessa?

Profa. 4ª D LB: Já sim, já aconteceu e acontece, porque a gente é falha, a gente tem que tentar de todas as maneiras.

Rivaldo: Como você avalia as condições de leitura dos seus alunos?

Profa. 4ª D LB: São bem fracos; então, tudo que eu der de leitura, tenho que trabalhar bem com eles, tem que ler muito. Sempre levo na minha bolsa atividades, contos, de primeiro ano, chapeuzinho, porquinho, porque como eles já conhecem, eles desenvolvem a leitura mais fácil, mas tá complicado.

Rivaldo: O que é o diferencial para aprender ou não aprender?

Profa. 4ª D LB: Acho que a primeira coisa, é querer aprender, pode ser o que for, pode inventar mil coisas, que não vai.

Rivaldo: O que a gente pode fazer pra ele querer aprender, então?

Profa. 4ª D LB: Então, é complicado, porque a gente tem que lutar contra o computador em casa, o play station, você tá com a lousa e o giz, é o que você tem, você até tem um computador aqui, mas são 3 computadores para 30, 40 alunos; então, não tem como você trazer, você tem que ser criativo, porque tá difícil. Eu queria ter algo de tecnologia pra trabalhar com eles, mas não tenho; então, a gente tem que se virar. Eu busco amizade e respeito, pra tentar exigir alguma coisa deles, porque do contrário, eu não consigo nada. Eu acho que é por aí, tem que ter algo que eles gostem. Na minha sala, eles gostam muito de cruzadinhas, eu acho que é por aí.

Rivaldo: O que você entende por leitura?

Profa. 4ª D LB: Você lê e entende o que você está lendo, você pega gosto pela leitura, agora se pega pra ler por ler, sem vontade, aí não terá proveito nenhum. Você tem que ser um leitor, ler e aproveitar, tem gente que lê e não sabe o que está lendo.

Rivaldo: O que você considera essencial para formar alunos leitores?

Profa. 4ª D LB: Primeira coisa seria o exemplo de casa, a gente também tem que ser exemplo, porque o professor é tudo, eles imitam o professor.

Rivaldo: Na sua opinião, por que a escola teve um desempenho baixo no Saresp de 2010, em Língua Portuguesa?

Profa. 4ª D LB: Esses alunos – inclusive eu estava com eles o ano passado, não os mesmos –, foi dividida uma sala assim, pra gente poder trabalhar. É muito fácil pro governo colocar a

gente pra trabalhar com um aluno de 5º ano [4ª série] que não sabe escrever e ler. Manda a gente trabalhar diversificado, coloca aquele projeto lindo do PIC, aí chega na prova do Saresp, é tudo igual pra todos, e aí, onde fica meu trabalho do ano inteiro? Eu ralo pra trabalhar com os alunos com dificuldades, o aluno começa a *Ler e Escrever*, não é um leitor ainda, não é uma pessoa que escreve, pra escrever textos enormes da prova, agora o que acontece é que ele não sabe ler, eu sou obrigada a trabalhar o ano inteiro com eles pra chegar no Saresp e fazer isso?...

Rivaldo: Então, você acredita que esses alunos não estavam preparados para trabalhar os textos da prova do Saresp?

Profa. 4ª D LB: Com certeza, de jeito nenhum, porque você fica o ano inteiro trabalhando, alfabetizando, encaixando textos adequados, aí chega o Saresp e faz isso, fora os alunos inclusos, que a gente trabalha diversificado, chega a prova do Saresp, fala que tem prova diferente para alunos inclusos e eu nunca vi, só fala que existe, mas eu nunca vi! Nem professores especializados para trabalhar na prova do Saresp.

Rivaldo: Há alguma coisa que a senhora queira acrescentar que eu não lhe tenha perguntado?

Profa. 4ª D LB: Eu acho que é só isso mesmo.

Rivaldo: Então, muito obrigado, professora, pela sua contribuição.