

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FEUSP**

MARIA VITORIA DA SILVA

**DIFICULDADES DE LEITURA DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE ZONA RURAL BAIANA:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE DIFERENTES DISCIPLINAS**

São Paulo, 2016

MARIA VITORIA DA SILVA

DIFICULDADES DE LEITURA DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE ZONA RURAL BAIANA:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE DIFERENTES DISCIPLINAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, teorias de ensino e práticas escolares.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sonia Teresinha de Sousa Penin

São Paulo, 2016

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

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

371.12 Silva, Maria Vitoria da
S586d Dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola de zona rural baiana: representações de professores de diferentes disciplinas / Maria Vitoria da Silva; orientação Sonia Teresinha de Sousa Penin. São Paulo: s.n., 2016.
229 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Representações 2. Formação de professores 3. Ensino 4. Linguagem escrita 5. Leitura I.Penin, Sonia Teresinha de Sousa, orient.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Sonia Teresinha de Sousa Penin – Instituição: FEUSP

Profª Drª Marli Eliza Dalmazo Afonso de André – Instituição: FEUSP

Profª Drª. Maria Isabel de Almeida – Instituição: FEUSP

Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – Instituição: UFSCar

Profª Drª Maria Ines Batista Campos – Instituição: FFLCHUSP

Aprovada em 03/08/2016

São Paulo, 20016

Aos meus pais Benedito (in memoriam) e Josefa, ao meu irmão Adriano e às minhas irmãs
Vanda, Vilma, Verônica e Vasti – presença constante neste percurso!

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida!

À Prof^a Dr^a Sonia Teresinha de Sousa Penin, pelo exemplo de comprometimento, competência e humanidade na orientação deste trabalho.

Às professoras Dr^a Marli Eliza D. Afonso de André, Dr^a Maria Isabel de Almeida, Dr^a Rosa Maria M. A. de Oliveira e Dr^a Maria Ines Batista Campos, por terem aceitado participar da banca de defesa e pelas significativas contribuições.

Ao professor Rui Trindade, pelo acolhimento e orientações no programa de Doutorado Sanduíche na Universidade do Porto.

À CAPES, pela concessão da bolsa de Doutorado Sanduíche.

À escola onde a pesquisa foi realizada, em especial aos alunos do sexto ano B e aos professores de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, que permitiram as observações das suas aulas.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, pelo apoio acadêmico e financeiro.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação da FEUSP, pela ajuda, orientação e encaminhamentos das diversas solicitações ao longo do curso.

Aos amigos e amigas – perto e distante, velhos e novos – que estiveram ao meu lado nesta trajetória, dando um colorido especial!

A minha família: mamãe – Dona Josefa; irmãs e irmão – Vanda, Vilma, Veronica, Vasti e Adriano; cunhados e cunhada – Rubens, Marcos, Rafael e Valdeci; sobrinhos e sobrinhas – Erick, Lucas, Joana, Daniel, Ana, Rafaela e João pelo apoio, carinho e cumplicidade. Com vocês, sempre fui mais forte e a caminhada se tornou mais leve e com sabor de vitória!



Fotografia 1 – Paisagens do local onde a pesquisa foi realizada e alunos na área da escola. Fonte: arquivo da escola.

Entre o labor e o sabor!

RESUMO

SILVA, Maria Vitoria. Dificuldades de leitura de alunos dos anos finais ensino fundamental em uma escola de zona rural baiana: representações de professores de diferentes disciplinas. 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as representações de professores de diferentes disciplinas frente às dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de suas falas e ações em sala de aula. O trabalho, de cunho antropológico-dialético, baseia-se, por um lado, na teoria das representações de Henri Lefebvre, para quem as representações, formando-se entre o vivido e o concebido, são contemporâneas da constituição do sujeito, e, por outro, na literatura educacional que discute como os professores adquirem novos conhecimentos e reconstróem seu fazer pedagógico a partir da reflexão *na e sobre* a prática (SCHÖN, SHULMAN, TARDIF, NÓVOA, MIZUKAMI, PENIN, ANDRÉ, entre outros). Além desse referencial, a análise baseia-se ainda na literatura que discute o ensino da leitura e da escrita como um processo contínuo a ser trabalhado por todos os professores da escola (SOARES, KLEIMAN, NEVES, NIZA, SOLÉ, entre outros). A pesquisa configura-se como um tipo de estudo de caso e foi norteada pela abordagem qualitativa. Para a coleta das informações, foram conjugados alguns procedimentos metodológicos, como a entrevista semiestruturada, a observação em sala de aula e a utilização de instrumentos como o questionário, o roteiro de entrevista e documentos escritos. Os sujeitos envolvidos foram professores experientes, licenciados nas respectivas áreas de atuação, que lecionavam em uma escola da rede municipal de ensino, na zona rural de um município do estado da Bahia. A análise dos dados fortalece a importância de pesquisas na sala de aula para compreendermos algumas questões da vida cotidiana escolar que interferem no processo de ensino, e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Tal análise possibilita afirmar, à guisa de conclusão, que: a) aspectos da prática pedagógica mais enfatizados na formação inicial – especificamente a valorização dos conhecimentos específicos da disciplina escolar – são objetos de deslocamento, fortalecendo a importância dos conhecimentos pedagógicos; b) os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental das diferentes disciplinas escolares, por meio de discussões e reflexões na própria escola, têm encontrado, ao lado de seus pares, alternativas para lidarem com as dificuldades de leitura dos alunos; c) a relação entre formação de professores com a leitura e a escrita nos anos finais do Ensino Fundamental configura-se como um conhecimento que faz parte da base de conhecimento dos professores construído ao longo do exercício da docência; b) estudos da vida cotidiana escolar e a partilha na escola, relacionada às necessidades de ensino identificadas suscitam elementos que podem conduzir os professores a buscar possibilidades de trabalho mais próximo da realidade concreta da sala de aula, subvertendo os limites disciplinares. Por último, o estudo traz à baila uma questão, reiterando a importância de o sistema de ensino propor diferentes medidas que possam melhor lidar com a concreta diminuição do tempo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista a distância moradia - escola, especialmente nas escolas rurais.

Palavras-chave: Representações; Formação de professores; Ensino; Linguagem escrita; Leitura.

ABSTRACT

SILVA, Maria Vitoria. Reading difficulties of final year primary education students at a school in the inland of Bahia: Teachers of different disciplines' representations. 2016. Thesis (Ph.D.) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 1995.

This research aimed to analyze the representations of teachers from different disciplines facing the reading difficulties of students of the final years of elementary school, from their speech and actions in the classroom. This work, of anthropological dialectical nature, is based, on the one hand, on Henri Lefebvre's theory of representations, for whom the representations, formed between the experienced and the conceived, are contemporary of the subject's constitution and, on the other hand, on educational literature that discusses how teachers acquire new skills and rebuild their pedagogical practice from the reflection *in* and *on* the practice (SCHÖN, SHULMAN, TARDIF, NÓVOA, MIZUKAMI, PENIN, ANDRÉ, among others). In addition to this framework, the analysis also relies on the literature discussing the teaching of reading and writing as a continuous process to be worked on by all school teachers (SOARES, KLEIMAN, NEVES, NIZA, SOLÉ, among others). The research is set up as a type of case study and was guided by qualitative approach. To collect the information, were conjugates some methodological procedures, such as semi-structured interviews, observation in the classroom and the use of instruments such as questionnaire, interview script and written documents. The subjects involved were experienced teachers, graduated in their respective fields, who taught at a municipal school in the countryside of the state of Bahia. Data analysis strengthens the importance of classroom research to understand some issues of school's everyday life that interfere with the educational process, and consequently with students' learning. This analysis enables us to state, in conclusion, that: a) aspects of pedagogical practice more emphasized in initial formation – specifically the valuation of specific knowledge of the school's discipline – are shifting objects, strengthening the importance of pedagogical knowledge; b) teachers of the final years of elementary school from different school subjects, through discussion and reflection at school, have found, alongside their peers, alternatives to deal with the reading difficulties of their pupils; c) the relationship between teacher teacher education and writing in the final years of elementary school sets up as a knowledge that is part of the basic teachers' knowledge built over their teaching practice; d) studies on the school's everyday life and sharing in school, related to identified educational needs, raise elements that can lead teachers to seek working opportunities closer to the concrete reality of the classroom, subverting the disciplinary boundaries. Finally, the study brings up an issue, reiterating the importance that the education system should propose different measures to deal better with the concrete reduction of student learning time, taking into account the distance house-school, especially in rural schools.

Keywords: Representations; Teacher Education; Teaching; Written language; Reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Distribuição das disciplinas observadas por hora-aula na Escola Josefa Celina no ano letivo de 2013	68
Quadro 2 –	Número de alunos matriculados na Educação Infantil na Escola Josefa Celina da Silva no ano letivo de 2013	79
Quadro 3 –	Distribuição dos alunos matriculados no Ensino Fundamental na Escola Josefa Celina da Silva no ano letivo de 2013	79
Quadro 4 –	Perfil dos professores da Escola Josefa Celina da Silva no ano letivo de 2013	89
Quadro 5 –	Manifestações de professores a respeito da leitura dos alunos em casa.....	180
Quadro 6 –	Manifestações de professores a respeito da quantidade de conteúdos ministrados nas aulas.....	182
Quadro 7 –	Manifestações de professores a respeito do uso das tecnologias como recursos de ensino.....	184
Quadro 8 –	Manifestações de professores a respeito da importância do coordenador pedagógico na escola.....	186
Quadro 9 –	Manifestações de professores a respeito do esquecimento dos anos finais do Ensino Fundamental.....	187
Quadro 10 –	Manifestações de professores a respeito da aprendizagem dos alunos por meio da leitura.....	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Situação final dos alunos matriculados na escola Josefa Celina da Silva no período letivo de 2013.....	81
Tabela 2 –	Situação final dos alunos do sexto ano B da Escola Josefa Celina da Silva no período letivo de 2013	81
Tabela 3 –	Situação final dos alunos por ano matriculados na escola Josefa Celina da Silva no período letivo de 2013.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AC – Atividades Complementares

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CNIJMA - Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

EPENN – Encontro Educacional do Norte e Nordeste

GT – Grupo de Trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

USP – Universidade de São Paulo

UFSCar – Universidade Federal e São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
PARTE I – ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E LEITURA/ESCRITA	31
1 RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LINGUAGEM ESCRITA	33
1.1 Formação de professores e saberes docentes no cotidiano escolar	34
1.2 A Linguagem escrita na vida cotidiana escolar	42
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: REPRESENTAÇÕES E CAMINHOS	58
2.1 Questão	61
2.2 Proposição diretiva	62
2.3 Objetivos	62
2.4 Procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados	65
PARTE II - UMA ESCOLA RURAL BAIANA: HISTÓRIA, CONTEXTO E CIRCUNSTÂNCIAS	71
3 ESPAÇOS E SUJEITOS	73
4 A VIDA COTIDIANA ESCOLAR: A LEITURA E A ESCRITA NAS PRÁTICAS E NOS DISCURSOS DE PROFESSORES DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.	95
4.1 Práticas de leitura além das margens disciplinares e da sala de aula	97
4.2 As práticas de leitura e escrita e o discurso de professores do sexto ano do Ensino Fundamental.	100
4.2.1 Práticas e discursos do professor de Língua Portuguesa	102
4.2.2 Práticas e discursos do professor de Matemática	121
4.2.3 Práticas e discursos do professor de História	137
4.2.4 Práticas e discursos do professor de Geografia	153
5 COMPARANDO PRÁTICAS E DISCURSOS DOS PROFESSORES DE DIFERENTES DISCIPLINAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICES	208
ANEXOS	217

INTRODUÇÃO



Fotografia 2 – Palestra sobre prevenção do uso de drogas. Fonte: Arquivo da escola.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as representações de professores de diferentes disciplinas frente às dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a partir de suas falas e ações em sala de aula, com vistas a contribuir com a discussão sobre os processos de formação de professores e ao mesmo tempo identificar pistas para a melhoria do ensino da leitura e da escrita em diferentes disciplinas.

Baseia-se na literatura educacional relativa à formação de professores, literatura esta que discute a aprendizagem da docência enquanto processo contínuo, bem como a maneira como os professores adquirem novos conhecimentos e reconstruem seu fazer pedagógico a partir da reflexão *na* e *sobre* a prática (IMBERNÓN, 2006; MARCELO,1998; NÓVOA,2002; MIZUKAMI,2002; PENIN, 1994; TARDIF, 2001, entre outros).

Além desse referencial, acrescenta-se a literatura que discute o processo de ensino da escrita e da leitura numa perspectiva contínua, a ser trabalhada por todos os professores (SOARES, 2003; NEVES et. al, 2006; KLEIMAN,1995; SILVA,1993; SOLÉ,1998, entre outros).

A conjugação desses referenciais teóricos fornece importantes aportes para discussão no campo da Didática, em especial na área de formação de professores, buscando sanar

problemáticas que se apresentam como um desafio de cada cotidiano escolar, neste caso, a dificuldade dos alunos em relação à leitura.

A dificuldade enfrentada pelos professores no processo de alfabetização dos alunos que têm ingressado no sexto ano do Ensino Fundamental II, sem o domínio da leitura desejado por esses professores para esse nível de ensino, nos instiga a continuar estudando a temática, pois esse domínio interfere significativamente na aprendizagem dos conteúdos específicos das diversas disciplinas que constituem o currículo desse nível de ensino:

Várias pesquisas destacam o papel da leitura e da escrita na sistematização do pensamento, na organização da conduta, na experiência cultural, ou seja, na formação dos professores. Mostram que muitos professores não se tornaram leitores, não aprenderam a usufruir o texto, não escrevem, deixaram de ler ou de gostar de ler e têm medo de escrever. Concluem que as estratégias de formação precisam incluir alunos e professores e criar condições concretas de leitura literária e de escrita, com as crianças, com os adultos. (KRAMER, 2006, p.43).

Apesar da relevância da leitura e da escrita no processo de ensino e aprendizagem – apontada pela autora –, no cenário nacional, dados de avaliações oficiais do governo (INEP, SAEB, IDEB) mostram que os alunos não têm se apropriado desse conhecimento, o que nos estimula a investigar as representações dos professores do Ensino Fundamental II quanto às dificuldades de leitura que os alunos apresentam, a partir de seu discurso e de sua prática pedagógica.

O interesse na temática deste trabalho deve-se, entre outros motivos, ao que foi evidenciado na minha dissertação de mestrado:¹ *A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental* (SILVA, 2007), qual seja, à necessidade de melhor compreensão do processo de ensino da leitura em “diferentes” disciplinas no Ensino Fundamental II, visando contribuir com questões de ordem teórica e prática que colaborem com os professores, no cotidiano da sala de aula, por meio de um processo de reflexão *na* e *sobre* sua ação pedagógica. A finalidade para todas essas intenções é contribuir para o debate a respeito das dificuldades de leitura dos alunos, uma vez que essas, além de outras consequências, comprometem a aprendizagem dos conteúdos específicos veiculados pelos livros didáticos ou outros portadores de textos.

¹ Dissertação de Mestrado - A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental. Realizada na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria M. A. de Oliveira no ano de 2007.

A pesquisa desenvolvida em minha dissertação de mestrado, identificando concepções de leitura de professores em exercício no Ensino Fundamental II, suscitou novas questões: como esses professores desenvolvem sua prática pedagógica para atender às necessidades dos alunos em relação à leitura?; quais conhecimentos/saberes que esses professores detêm e mobilizam para efetivar seu fazer pedagógico?; diante do quadro de reprovações de alunos, em que medida a escola tem efetivamente contribuído para que a aprendizagem aconteça?; em que medida fatores relacionados ao cotidiano escolar têm incidido na aprendizagem dos alunos?.

Apesar de esses questionamentos terem aguçado meu desejo de continuar a pesquisa, decidi não dar continuidade imediatamente a ela, retornando às minhas atividades profissionais. Deixei esses questionamentos adormecidos para um doutoramento em um outro período.

No mês de setembro de 2007, retornei ao trabalho assumindo as atividades como docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, onde sou professora efetiva desde o ano de 2000, lecionando a disciplina de Didática nos cursos de licenciatura. Retornei também para a escola onde tinha sido coordenadora pedagógica no período de 2002 a 2004. No período do meu afastamento para cursar o mestrado, uma outra coordenadora assumiu a função, mas não permaneceu devido a alguns conflitos que surgiram a partir de posições divergentes entre direção e coordenação. Apesar de ter desenvolvido um excelente trabalho no campo pedagógico, as relações interpessoais estavam altamente abaladas entre alguns professores e entre professores e direção.

Com o meu retorno à escola, procurei dialogar com os professores e com diretora, no sentido de integrar-me ao grupo, de perceber as mudanças ocorridas no período em que estive ausente e de socializar os resultados da minha dissertação de mestrado.

Com cautela, ouvi dos professores as sugestões e questionamentos que apresentavam a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos, especificamente de suas dificuldades de leitura; observei também mudanças tanto no discurso como na prática, que demonstravam novas aprendizagens sobre a docência.

A partir do que ouvi do corpo docente e da direção, decidi realizar, como coordenadora pedagógica, um trabalho voltado para as relações interpessoais no ambiente de trabalho (SOLÉ, 1996, GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ,1998; PERRENOUD, 2000),

objetivando discutir como essas relações (professor/professor, professor/direção, professor/coordenação, professor/funcionários) interferem nos processos de ensino e aprendizagem.

Paralelamente a esse trabalho, tendo por base as solicitações, os questionamentos e as inquietações do corpo docente e direção, iniciamos em conjunto um estudo teórico acerca da leitura como responsabilidade de todas as disciplinas; ao mesmo tempo, buscamos articular ações que pudessem ajudar o desenvolvimento da leitura dos alunos. Esses estudos e ações, sempre levaram em consideração as falas, as possibilidades e os limites do corpo docente como um todo, respeitando-o. Nesse sentido, Lefebvre (1981) adverte que

(...) o conhecimento deve proceder com precaução, reservas, respeito. É preciso respeitar o vivido em vez de bombardeá-lo como região do desconhecimento, do erro, em lugar de absorvê-lo no saber como ignorância vencida. É indicado tratar com tacto os sentimentos e os afetos, o lúdico, a festa, o sagrado mesmo. (p.13).

Na vivência como coordenadora pedagógica da escola, a possibilidade de um estudo mais aprofundado sobre o tema e as inquietações socializadas pelos professores me instigavam. Os questionamentos foram se ampliando, delineando-se como um ponto de partida tanto para uma nova ação na minha formação acadêmica, como também para a busca de respostas para aquela realidade.

Não só as reuniões pedagógicas, as conversas com os professores e com a direção da escola, mas também, a vivência com os alunos, alimentavam minhas reflexões na busca de respostas. Por que uma escola de zona rural que possui um quadro de professores habilitados nas respectivas áreas de atuação e que escolheram permanecer na escola, que possui diversificados recursos didáticos e tecnológicos, que tem uma gestão participativa, eleita pela comunidade escolar, que tem coordenação pedagógica, atendimento pedagógico para alunos com necessidades especiais, não conseguia melhorar a aprendizagem de leitura dos alunos? Quais os fatores que estavam incidindo nas avaliações, nas notas dos alunos, assim como nos altos índices de reprovação no 6º e no 7º ano? Por que mesmo com o envolvimento e o comprometimento que os professores demonstravam, a maioria dos alunos apresentava resultados abaixo da média?

No final de 2010, percebi que estava na hora de tomar uma decisão e sinalizei para o corpo docente e direção a possibilidade de pedir exoneração do meu cargo na Prefeitura. No

segundo semestre de 2011, após 20 anos de serviço como professora primária e coordenadora, pedi exoneração da rede municipal de ensino, por não conseguir mais conciliar a coordenação com a docência no ensino superior, e pela necessidade de realizar o doutorado.

Os questionamentos levantados ao longo da vivência quando coordenadora como já referidos; as inquietações levantadas ao final do mestrado; a participação em congressos como ANPED, ENDIPE, EPENN, que discutem diferentes enfoques e aspectos que constituem os processos de ensino e aprendizagem; e a minha trajetória como professora em cursos de licenciatura, foram alguns dos fatores que influenciaram a elaboração do projeto desta pesquisa.

Do cotidiano das escolas emergem diversas problemáticas, entre elas, a necessidade de compreendermos como os professores do Ensino Fundamental II de disciplinas escolares específicas entendem e lidam com o fato de que seus alunos não dominam adequadamente a leitura.

Diante do exposto, foi delineada a seguinte questão de pesquisa: como professores de diferentes disciplinas escolares representam as dificuldades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II no cotidiano da sala de aula?

Para responder a questão, buscamos elementos na literatura a respeito da formação de professores e da leitura, estabelecendo um diálogo com a teoria das representações de Henri Lefebvre para a análise dos dados coletados, ou seja, fatos e ações dos sujeitos investigados. As discussões a respeito das representações e as relações entre o conhecimento sistematizado, o saber cultural e a vivência se apresentam como aspectos fundamentais para pensar o processo de construção do conhecimento do professor nas situações de ensino. Com base nessa teoria, seria possível estabelecer o diálogo entre como o professor concebe e vivencia a sua prática pedagógica, num movimento de ir e vir entre a teoria e a prática (LEFEBVRE, 2006, 1985, 1981; MOSCOVICI, 2007; PENIN 2011).

Considerando-se representações como fatos de palavras e de ações (LEFEBVRE, 2006), compreende-se que essas representações dos professores vão se constituindo ao longo de todo o seu processo de escolarização: educação básica, formação inicial, cursos de formação continuada e se estende por todo o exercício da docência, num processo dialético de negação/afirmação e (des)construção. As experiências vivenciadas na relação com os sujeitos, com o contexto sociocultural, e as condições materiais que fazem parte do cotidiano escolar,

contribuem nessa perspectiva para a constituição de representações.

Essas representações podem ser reveladas por meio do discurso e da prática pedagógica do professor; no entanto, elas podem ir se modificando, pois na relação entre o que se concebe e o que se vive *as representações deslocam-se, substituem-se umas às outras* (LEFEBVRE, 1981). Uma representação forte de um grupo ou de um professor pode, em outro momento, ser uma representação fraca ou mesmo desaparecer, devido a esses deslocamentos e movimentos inversos podem ocorrer.

Lefebvre nos possibilita pensar o cotidiano escolar como um conjunto de ações complexas e articuladas entre si (PENIN, 1994). Essa perspectiva fornece elementos para a análise dos dados, ajudando a apreender as representações dos professores sobre as dificuldades de leitura que os alunos apresentam, visto que essas representações são forjadas no cotidiano escolar.

A pesquisa foi norteadada pela abordagem de cunho qualitativo (BOGDAN e BICKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Essa abordagem apresenta características específicas e complexas que exigem do pesquisador aprofundamento teórico para direcionar a coleta de informações, a organização e a análise dos dados, visando, dialeticamente, não perder de vista a relação entre os sujeitos, o saber e a prática docente. As informações foram coletadas por meio de questionários, entrevistas, filmagens e gravações na sala de aula.

PARTE I**ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E LEITURA/ESCRITA**

Fotografia 3 - Alunos em diferentes espaços na escola. Fonte: Arquivo da escola.

1 RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LINGUAGEM ESCRITA



Fotografia 4 – Sala de aula. Fonte: própria autora.

O processo de ensino, objeto de estudo da Didática, ao longo da História da Educação, tem suscitado diversos estudos de natureza diversificada com intuito de responder as demandas postas pela prática pedagógica. Teorias pautadas em determinados ideários pedagógicos buscam descrever, explicar e analisar o fenômeno ensino que, por ser uma prática social, torna-se complexo, envolvendo uma multiplicidade de elementos interdependentes (OLIVEIRA,1997). Entre esses elementos, destaca-se o professor como sujeito responsável para organizar, mediar, gestar situações de ensino-aprendizagem a partir das determinações suscitadas no cotidiano escolar. A formação do professor, hoje, como um processo contínuo e complexo, tem ganhado destaque nos diversos programas de Pós-Graduação em Educação, devido às novas demandas que emergem na sociedade contemporânea. Muitos estudiosos têm se debruçado sobre diversas problemáticas que permeiam o fazer docente, com vistas a pensar nesse processo pedagógico que se apresenta com diversas nuances que não podem ser estudadas por um único prisma.

Neste estudo, faremos a seguir uma reflexão pautada nos referenciais teóricos da literatura educacional a respeito do processo de formação de professores e da linguagem escrita no cotidiano escolar. Esta reflexão leva em consideração que o processo de ensino da leitura se concretiza por meio da escrita, exigindo do professor especialista diferentes saberes para efetivar sua prática docente, entre eles, saberes a respeito de “como” lidar com questões referentes à leitura e à escrita de textos nas suas disciplinas.

1.1 Formação de professores e saberes docentes no cotidiano escolar

A formação de professores tem se tornado objeto de estudo de diversos teóricos, que abordam a temática sob diferentes ângulos, e orientada por diferentes referenciais epistemológicos. Esses estudos têm se intensificado ao longo das últimas décadas, destacando-se, em nível internacional, Schön (1992), Shulman (1987), Tardif (2001), Nóvoa (2002), Roldão (2009), Marcelo (1998), entre outros. Esses estudos envolvem conceitos como ensino reflexivo, conhecimento prático, reflexão, teorias práticas, base de conhecimento do professor e tipos de conhecimentos profissionais do professor.

Ainda que os autores citados ao longo deste texto falem de perspectivas diferentes, convergem em alguns pontos e divergem em outros. A exemplo, os estudos de Schön nos direcionam a pensar no profissional reflexivo de maneira geral e os de Shulman nos direcionam para o professor em especial – a base de conhecimentos do professor, que é construída num processo de reflexão (ROLDÃO, 2009).

No cenário nacional, as discussões sobre os processos formativos do professor ancoradas nos autores citados ampliaram-se significativamente. Diversas pesquisas em diferentes programas de Pós-graduação discutem a temática sob diferentes prismas, visando a melhoria da educação.

Ao analisarem a construção da didática e seus referenciais no GT de Didática, Pimenta, Almeida, Franco e Fusari (2013) observaram uma ampliação nas tendências de valorização dos processos de produção do conhecimento do professor a partir da prática em contexto:

Compreendendo, então, o *ensino como prática social*, pesquisas recentes na área apontam a importância dos estudos pautados nas metodologias que valorizam a atividade docente em contextos – como a pesquisa-ação crítico-colaborativa – e postulam a importância da construção de conhecimentos com os professores, elevando-os à condição de sujeitos e autores. (PIMENTA, et al. 2013, p.147)

Apesar da contribuição dessas pesquisas para a valorização do professor como sujeito construtor do seu conhecimento, para a compreensão do seu processo formativo e para a melhoria do ensino, percebemos também certa apreensão, já anunciada por outros pesquisadores no campo da educação, com tendência acentuada de exaltação da prática em detrimento da teoria (MIRANDA, 2000; GATTI, 2000).

Nesta direção, ao discutir questões referentes à busca de rigor na pesquisa em educação e as mudanças nos referenciais, nos contextos e nas metodologias de pesquisas na contemporaneidade, Marli André (2011) destaca que

[...] temos visto surgir, nos últimos anos, uma tendência de apoio incondicional aos estudos que envolvem algum tipo de intervenção, aliada a uma crítica veemente ao caráter distante e acadêmico das pesquisas produzidas na universidade. No fundo desta polêmica está uma supervalorização da prática e um certo desprezo pela teoria. Com experiência nesse tipo de pesquisa, percebo quão é difícil conciliar os papéis de ator e de pesquisador, buscando o equilíbrio entre a ação e a investigação, pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca de rigor que qualquer tipo de pesquisa requer (p. 57).

Destacamos que os estudos a respeito dos processos formativos do professor, e sua prática na vida cotidiana² escolar devem se articular com a produção teórica, tendo em vista que a teoria nos ajuda a explicar e a analisar as práticas, a desvelar o que está oculto, bem como a perceber a historicidade, os contextos e as dimensões, contraditórias ou não, que determinam o fazer pedagógico. Pensar nessas questões abre possibilidades para a superação da dicotomia entre teoria e prática no campo da educação, e conseqüentemente, na área de formação de professores.

Nesse sentido, a aprendizagem da docência, nesta pesquisa, é entendida como um processo contínuo que tem início nos primeiros anos de escolarização, estende-se a um processo formal de formação de professores e prossegue ao longo do exercício da docência, numa relação de interdependência entre teoria e prática. Essa compreensão encontra respaldo nos estudos de Mizukami ao afirmar que:

[...] aprender a ensinar e a se tornar professor são processos (e não eventos) pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, prosseguem ao longo desta e permeiam toda a prática profissional vivenciada [...] (MIZUKAMI et al, 2002, p.105).

Dessa forma, acreditamos que, no exercício da docência, o professor pode mobilizar conhecimentos que o ajudem a efetivar sua prática pedagógica por meio da reflexão *na* e

² A vida cotidiana neste trabalho é concebida como um nível da realidade social e não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas a este nível de realidade. Estamos ao mesmo tempo na vida cotidiana e fora dela (LEFEBVRE,2008; PENIN, 2011)

sobre a prática, constituindo-se nos *principais produtores do conhecimento profissional de que necessitam para sustentar a sua ação profissional e afirmar a profissão docente* (Roldão, 2009, p.149).

Como já foi afirmado anteriormente, diversos trabalhos divulgados por agências fomentadoras de pesquisas (CAPES, CNPQ), eventos (ANPED, ENDIPE), programas de Pós-Graduação em Educação, entre outros espaços de divulgação e socialização de conhecimentos, apontam importantes contribuições para o campo de estudo em questão. Alguns desses trabalhos inserem-se no âmbito das pesquisas que abordam a formação de professores, o desenvolvimento profissional, a reflexividade, os processos formativos de professores em contexto de trabalho, assim como analisam os percursos, os tipos, os múltiplos fazeres e pensares que compõem a prática docente (PAMPLONA, 2009; SANTOS, 2008).

Segundo Santos (2008), os processos formativos de professores integram-se num movimento de interdependência e interação, possibilitando a relação entre a base de conhecimento que o professor constrói enquanto estudante e a projeção de uma nova prática docente, a partir de elementos teóricos e práticos que se cruzam durante o percurso.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula pelos professores do Ensino Fundamental II apresentam-se como um conhecimento que não foi aprendido durante o processo de formação inicial, em curso de licenciatura das diferentes áreas que não sejam Letras ou Pedagogia. Assim, vai sendo – ou deveria ser aprendido – ao longo do desenvolvimento profissional, no exercício da docência. Portanto,

[...] discutir a leitura como um tipo de conhecimento que deve fazer ou que faz parte da base do conhecimento do professor pode representar contribuições para os estudos sobre o exercício da docência dos professores das diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II. (SILVA e OLIVEIRA 2010, p.31).

Em relação à literatura acadêmica, encontramos uma vasta produção no que se refere à leitura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (CABRAL, 2009; SMOLE e DINIZ, 2001, SILVA, 2007); no entanto, para os anos finais do referido nível de Ensino, os trabalhos são escassos. Podemos inferir que tal escassez seja devida à representação que permeia o imaginário social de que se aprende a ler na alfabetização, ou de que esse conteúdo

é responsabilidade exclusiva da área de Língua Portuguesa e dos primeiros anos do processo de escolarização.

Autores como Silva (1993), Smole e Diniz (2001), Solé (1998), Kleimam (1995), entre outros, têm defendido a ideia de que a leitura não se esgota em uma única série e é responsabilidade de todos os professores que trabalham na escola. Smole e Diniz (2001, p.69) afirmam que

um dos diversos desafios a serem enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos sejam leitores fluentes, pois grande parte das informações de que necessitamos para viver em sociedade e construir conhecimentos são encontrados na forma escrita. [...] entre as diversas metas a serem perseguidas pela escola fundamental, deve merecer atenção especial que os alunos aprendam progressivamente a utilizar a leitura para buscar informação e para aprender, podendo exprimir sua opinião própria sobre o que leram. Ao final do ensino fundamental, é preciso que os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de maneira autônoma e aprender sobre diferentes áreas do conhecimento através da leitura, estabelecendo inferências, fazendo conjecturas, relendo o texto e conversando com outras pessoas sobre o que foi lido. (SMOLE E DINIZ, 2001, p.69)

Essa afirmação reforça a ideia de que a leitura é um conteúdo imprescindível para o desenvolvimento autônomo do aluno e que é responsabilidade de toda a escola, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, comprometer-se com um processo de ensino progressivo que garanta ao aluno essa a aprendizagem. Esse processo de ensino precisa ser planejado, visando atender ao aluno real que se encontra na sala de aula. No entanto, parece faltar ao professor dos anos finais do Ensino Fundamental um conhecimento teórico sobre o tema que lhe possibilite realizar uma reflexão sobre o como fazer para desencadear tal aprendizagem.

Solé (1998) destaca que os professores, enquanto leitores experientes, utilizam suas estratégias de leitura de forma inconsciente no seu cotidiano. Entretanto, na ação pedagógica, essas estratégias não são transpostas para atividades de leitura com seus alunos, de tal forma que possam ser ensinadas, e contribuam para dotá-los dos recursos necessários para melhorar suas próprias estratégias. O ensino das estratégias de leitura deve permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura (seja na escola ou no cotidiano), tendo em vista seus objetivos. Essas estratégias fazem parte da base de conhecimento dos professores e são os saberes mobilizados por eles, a partir da realidade concreta da sala de aula, ou seja, nas situações de ensino.

Os estudos a respeito da formação de professores – apontados nesta pesquisa – apresentam uma tendência à discussão dos saberes desses professores, assim como da compreensão da

construção de seus conhecimentos/saberes. Mizukami (2004), apoiando-se nas proposições de Wilson, Shulman, Richert (1987), afirma:

Influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo emerge e cresce quando professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico considerando propósitos de ensino. (MIZUKAMI, 2004, p.39).

Observamos, assim, que discutir a mobilização dos saberes dos professores frente às necessidades de leitura apresentadas pelos alunos é uma difícil tarefa devido à complexidade dos conhecimentos, da formação e das ações educativas que envolvem o ser professor e o ensinar. O processo de ensino da leitura nas diferentes disciplinas suscita a necessidade de se estabelecer um diálogo com os professores considerando-os como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho, que precisam ser mobilizados. Nesse sentido Tardif (2001) propõe que

[...] o trabalho dos professores de profissão³ seja considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (p.115)

A discussão sobre formação de professores não se esgota e os trabalhos desenvolvidos sobre essa temática não são conclusivos, não encerram as discussões sobre o início da carreira, suas dificuldades e o conjunto de aprendizagens que constituem o desenvolvimento profissional docente. A cada dia o debate sobre os conhecimentos profissionais se amplia com o intuito de explicar, analisar, contribuir com uma educação de qualidade que supra as necessidades educativas dos alunos. Nesse sentido, destacam-se também algumas produções que articulam estudos a respeito da formação de professores e algum conteúdo específico de uma determinada área (Matemática – Jardim, 2009; Química – Ribeiro, 2007; Matemática e Literatura – Souza, 2008; entre outros).

Estes estudos são importantes pois contribuem para uma reflexão sobre os conhecimentos veiculados nos cursos de licenciatura, cuja referência, em sua maioria, está nos cursos de bacharelado da mesma área e não na formação do professor (FÉTIZON, 1984). Pensar nessa

³ Por professores de profissão está se referindo ao professor da educação básica licenciado.

formação é pensar numa dimensão maior que não se limite ao conhecimento específico da disciplina na qual o licenciando será habilitado.

O conhecimento da disciplina escolar é de fundamental importância, mas ele por si só não dá conta da complexidade da sala de aula. Chervel (1990), ao discutir a história das disciplinas escolares, nos ajuda a pensar tanto na importância que têm, quanto na trajetória percorrida histórica, fornecendo elementos que podem nos ajudar a compreender melhor o que é ensinado na escola, organizado por meio dos currículos. Para o autor, "a história das disciplinas escolares expõe a plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia" (CHERVEL, 1990, p.193)

Apesar da extensa produção no campo da educação que desvela conhecimentos a respeito da formação de professores, aprendizagem da docência e início da atividade profissional docente, entre outras temáticas, não é possível definir com precisão que tipo de conhecimentos o professor deveria possuir para ensinar, devido aos fatores sociais, afetivos, políticos e culturais que norteiam o seu cotidiano.

Entretanto, essa produção tem aberto novos caminhos, novas possibilidades para o delineamento de propostas educacionais mais próximas do cotidiano dos professores, dos alunos, da própria instituição escolar, e, de certa forma, influenciado a legislação que regulamenta os cursos de formação de professores no ensino superior com vistas a melhorar a qualidade da educação básica.

No campo da educação, desde a década de noventa, pesquisadoras como Penin, Mizukami, André, Gatti, Fetizon, Cecete, entre outros, já anunciavam nos resultados dos seus trabalhos a necessidade de que fossem levadas em consideração as vivências e experiências da sala de aula, do espaço escolar como elementos de reflexão no processo de formação de professores.

Ao discutir os movimentos entre conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência na construção do conhecimento do professor sobre o ensino, Penin (1995) afirma que diante da falta de aproximação dos formandos à *realidade vivida dos alunos, faz-se necessário que o Magistério tome como tarefas a proposição de estratégias, como estágios, que permitam tal aproximação* (p.12).

Nessa mesma perspectiva, acerca dos conhecimentos para a formação do professor, Marcelo

(1998) aponta o estágio como estratégia de aproximação entre os cursos de formação e as escolas. Para ele, *os estágios de ensino constituem o componente do programa de formação de professores mais destacado para estabelecer relações entre as escolas e a universidade (p55).*

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, determina no Art. 7º, parágrafo IV, que *as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.*

A mesma resolução, ao tratar dos estágios determina que

o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (Art. 14, §3º).

Destacamos que o germe dessa legislação se encontrou dentro das escolas, nos resultados observados por meio de pesquisas que comprovaram a falta de articulação entre as Instituições de Ensino Superior⁴ e a Educação Básica.

Muitas das reflexões teóricas nortearam e norteiam diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. A ampliação da carga horária dos estágios e sua realização a partir do início metade do curso⁵ também convergem com as discussões teóricas no campo da formação de professores, que afirmam a necessidade de os alunos (futuros professores) vivenciarem o cotidiano escolar com intuito de estabelecer relações entre a teoria e a prática, entre o concebido e o vivido durante seu processo de formação.

Penin (2011), com base nas afirmações de Lefebvre a respeito das necessidades de “as criações” virem à vida cotidiana para verificar e confirmar a validade da criação, lembra-nos

⁴ Universidades, Faculdades, Institutos Superiores.

⁵ Ver Resolução CNE/MEC nº 2, de 01/07/2015 (define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada) e RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19/02/2002 (institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior).

que decisões institucionais de controle burocrático ou de cunho pedagógico (como programas de ensino, orientações metodológicas etc.) só serão efetivadas se mostrarem sua 'verdade' na prática cotidiana de cada escola, com um específico grupo de professores.

Nesse sentido, a referida legislação, os PCN, entre outras normas, sofrem alterações pois só na prática social é que conseguimos perceber a sua veracidade e exequibilidade. A vida cotidiana vai impondo novas necessidades, revitalizando algumas e extinguindo outras. Os conhecimentos veiculados nos cursos de formação de professores, os estágios mais longos têm contribuído para a melhoria da educação, mas não têm sido suficientes para atender as demandas emergentes, a exemplo das dificuldades de leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, objeto de estudo desta pesquisa.

Nos últimos vinte anos estamos vivenciando um período fértil de produções no campo da linguagem escrita, em especial na área de ensino da linguagem escrita escolar, que forneceu subsídios a diversas políticas e parâmetros para a educação nacional. Teóricos como Magda Soares, Delia Lerner, Emília Ferreiro, entre outros, têm ampliado a discussão e levantado novas questões a respeito de como ensinar a linguagem escrita na escola.

Entretanto, apesar de toda a produção no campo da linguagem e da formação de professores, uma questão que se coloca na vida cotidiana escolar, e conseqüentemente vem sendo reproduzida, ao serem divulgados os dados das avaliações internas e externas sobre o domínio da leitura e da escrita: os alunos estão ingressando nos anos finais do ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

Como os professores que trabalham com esse nível de ensino são especialistas em áreas específicas do conhecimento, faltariam a eles saberes/conhecimentos, competências e habilidades específicos no campo da linguagem escrita para desenvolver um trabalho que atenda às necessidades dos alunos que tem dificuldades com leitura e escrita (SILVA, 2007).

A formação continuada apresenta-se como um espaço, um momento para que tais conhecimentos sejam construídos. Para tanto, faz-se necessário que sejam levadas em consideração as especificidades da escola, dos alunos e dos professores. Como os professores dos anos finais lidam com as dificuldades de leitura dos alunos? Quais as especificidades no campo da linguagem escrita que esses professores precisam dominar? Os parâmetros curriculares ajudam nessa construção de conhecimentos?

A seguir, são apresentados alguns pressupostos da linguagem escrita e a análise de sua relação com o cotidiano da escola; leitura e a escrita foram considerados conhecimentos a serem trabalhados em todas as disciplinas do currículo escolar.

1.2 A Linguagem escrita na vida cotidiana escolar

A linguagem que ocorre no cotidiano do ser humano caracteriza-se como um fenômeno social, historicamente contextualizado e com múltiplas manifestações. Sempre existiu linguagem e sempre existirá.

Ao longo da história da humanidade, houve o aperfeiçoamento, o deslocamento, a transformação e a criação de novas linguagens. Falar da linguagem, é falar de mudanças, de libertação, mas também de opressão, de massificação. Um misto de limites e de possibilidades como forma de expressão, de despertar sentimentos e emoções, de suprir necessidades básicas, de apreender o passado para vislumbrar o futuro, de desvelar, como também velar.

Inerente ao ser humano, como fonte de comunicação, a linguagem não tem margens: cada dia amplia-se, alarga-se. Novas formas, novos modos, novos olhares, novas expressões. Ora determina, ora é determinada, ora contribui para manter o que está posto, ora contribui para a transformação.

Por meio da linguagem apreendemos a realidade. Numa perspectiva dialética, apropriamo-nos, construímos, refutamos, reformulamos ou comunicamos conhecimentos científicos, tradições populares, mitos, conceitos, preconceitos, ideologias, arte nas suas diversas manifestações.

A linguagem é, ao mesmo tempo, elaboração, comunicação, construção do pensamento, mensagem, processo criador e instrumento. Pressupõe compromissos ontológicos, epistemológicos e ideológicos, a partir dos quais se constrói a nossa vida no mundo. Nesse sentido, é impossível conceber a neutralidade na linguagem, visto que ela é um fenômeno cultural e social.

Compreendemos que a linguagem em suas múltiplas manifestações se configura como um campo de estudo amplo e complexo, historicamente situado, o que obriga a uma delimitação:

o nosso campo será o da linguagem escrita como objeto de aprendizagem na Escola. Trata-se de uma opção que se radica na importância que hoje se atribui à linguagem escrita no mundo e, conseqüentemente, na importância que assume nas escolas, quer como finalidade dos projetos de formação que aí têm lugar, quer como instrumento de trabalho intelectual tão decisivo quanto relevante.

Ao lançarmos nosso olhar sobre a linguagem escrita na escola, diversos questionamentos são suscitados: Que representações dos professores a respeito da apropriação da linguagem escrita por parte dos seus alunos? Quais as implicações curriculares e pedagógicas de tais representações? Em que medida os professores de diferentes disciplinas lidam com as especificidades da linguagem escrita no decurso da ação que, como docentes, protagonizam?

As respostas demandam pesquisas. O percurso de construção dessas respostas nos oferecem indícios ou elementos que poderão nos ajudar a compreender o objeto desta pesquisa: as representações de professores dos anos finais do Ensino Fundamental a respeito da linguagem escrita no cotidiano escolar e seus desdobramentos na prática pedagógica, ou seja, na socialização dos conteúdos visando a aprendizagem dos alunos.

A linguagem escrita na escola, do período inicial de Alfabetização ao Ensino Médio, tem sido tema de estudos e discussões de pedagogos, psicólogos, linguistas, gramáticos... Esses estudos têm contribuído de forma relevante para compreendermos o papel da escrita como um instrumento de apropriação, organização e construção de conhecimentos nas diferentes áreas do currículo escolar.

Neste item, objetivamos discutir as especificidades da linguagem escrita no processo de ensino vivenciado por professores de diferentes disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental.

A discussão teórica baseia-se no diálogo com as contribuições de diferentes autores (Bakhtin, Vygotsky, Soares, Niza, Ferreiro e Teberosky, Martins e Niza, entre outros) que concebem a linguagem escrita como uma prática social, historicamente determinada. Os referidos autores nos dão significativos aportes para estudar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita a partir do uso social, das interações que acontecem no cotidiano dos sujeitos.

A escrita é uma construção humana, historicamente determinada no tempo e no espaço, que se constituiu a partir de demandas específicas que emergiram nas relações sociais. De acordo com Vygotsky,

a linguagem escrita se constitui a partir da necessidade de registrar, de guardar, de comunicar a outro, de alongar o presente, numa relação entre passado e futuro, de eternizar, modificando a maneira do ser humano ser e estar no mundo: a linguagem escrita criada pela sociedade ao longo do curso da história humana muda a forma social e seu nível de desenvolvimento cultural (VYGOTISKY, 1998, p. 9).

Segundo o autor, o advento da escrita é um marco na história da humanidade. Depois dela, mudam-se paulatinamente os padrões nas relações entre os indivíduos que vivem em sociedades letradas. O acordo a partir da palavra, a história, os ritos e os conhecimentos guardados na memória e repetidos de geração a geração dão lugar ao registro escrito.

A escrita foi se modificando, adequando-se às necessidades sociais. Essas modificações aconteceram tanto em relação à materialidade, à forma, aos lugares de construção e apropriação, como também em relação ao uso social e cultural (CHARTIER, 1998).

Diversas abordagens conceituais a respeito da linguagem escrita se produzem sob diferentes prismas. As abordagens denominadas tradicionais concebem a linguagem escrita como transcrição da fala, como um produto pronto e acabado; desconsideram o contexto em que o sujeito está inserido e suas aprendizagens prévias. Tais concepções nortearam, e ainda norteiam, práticas pedagógicas descontextualizadas, pautadas no ensino de regras que, supostamente, contribuem com a formação do escritor e leitor competente (SOARES, 2004; MARTINS e NIZA, 1998; COLELLO, 2004; BAGNO, 2002).

Outras abordagens, pautadas nos paradigmas construtivista e sociocultural, foram se desenvolvendo, evidenciando aspectos do processo de construção da escrita que as abordagens tradicionais desconsideravam. Assim diversos estudos a respeito do processo de construção e sistematização da escrita, (FERREIRO e TEBEROSKY, ROJO, 2008; MARTINS e NIZA, 1998; MARTINS, 1996; SOARES, 2004; OLIVEIRA, 2007, entre outros) têm contribuído para um aprofundamento teórico do tema, e conseqüentemente, para uma compreensão maior de sua gênese e consolidação ao longo da história da humanidade.

Essas abordagens, atreladas a outros aspectos sociais, culturais e econômicos, contribuem com o deslocamento ou a transformação das representações de professores sobre os

conhecimentos prévios dos indivíduos que vivem em sociedades letradas. O indivíduo, ao adentrar os muros da escola para iniciar seu processo de alfabetização, leva consigo diversos conhecimentos relacionados à escrita que devem ser considerados durante todo o seu processo de escolarização.

Os referidos estudos nos ajudam a entender o longo processo de construção da escrita em suas diversas e diferentes etapas de organização e sistematização até chegar aos três grandes sistemas que conhecemos hoje: o sistema *ideográfico* ou *logográfico*; os sistemas *silábicos* e os sistemas *alfabéticos*. Apesar das diferenças peculiares de cada sistema, pode-se afirmar que “a maior parte das escritas é, de fato, uma combinação dos três sistemas” (ROJO, 2008, p.15). Destacamos os três principais sistemas, mas, neste estudo, nosso foco é o alfabético, visto que é o sistema de escrita da Língua Portuguesa, língua oficial no Brasil, local onde esta pesquisa foi realizada.

A escrita como um código sistematizado requer formas de ensino, espaços e instrumentos específicos para que sua aprendizagem se efetive. A escola passa a ser o *lócus* por excelência, para que o indivíduo se aproprie desse conhecimento. No entanto, é importante destacar que nos primórdios da história da escrita, a escola não estava estruturada nos moldes que conhecemos hoje, obrigatória para todos e tendo como uma das suas missões o ensino do código escrito.

Na escola, por séculos, a aprendizagem da escrita esteve diretamente ligada à decifração passiva de textos específicos (na Idade Média – textos sagrados; na Idade Moderna – textos com caráter científico em manuais ou livros), orientados de maneira simultânea de acordo com o *ritmo do método de leitura do professor* (NIZA,2005).

As abordagens tradicionais que subsidiaram o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na escola contribuíram para fortalecer a sua representação como transcrição da fala, e a leitura como meio privilegiado para a aprendizagem do código escrito. As práticas de leitura e escrita se realizavam descontextualizadas da vida real, orientadas por meio de um sistema rígido, abstrato, imóvel e impositivo. De acordo com Colello, o fracasso da aprendizagem da escrita na escola esteve diretamente ligado aos pressupostos conceituais veiculados por essas abordagens tradicionais:

Contagiada pela concepção de que o uso da escrita só é legítimo se atrelada ao padrão elitista da “norma culta” e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento linguístico, a escola tradicional sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia (talvez nunca) fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade. Em síntese, uma prática reducionista pelo viés linguístico e autoritária pelo significado político; uma metodologia etnocêntrica que, pela desconsideração do aluno, mais se presta a alimentar o quadro do fracasso escolar. (COLELLO,2004, p.6).

Essa forma de trabalhar a linguagem escrita na escola ausentou os sujeitos reais do discurso. A perda do sujeito real, que produz um discurso para um determinado contexto, artificializou o processo de ensino da escrita e da leitura, responsabilizando totalmente o aluno e sua origem pelo seu fracasso escolar.

As mudanças sociais emergentes, marcadas pela sociedade industrializada, pelos avanços tecnológicos, pelo acesso cada vez mais rápido das informações, entre outras razões, reclamam da escola a formação de um sujeito letrado, que extrapole a simples codificação e decodificação dos textos, que responda às exigências do mundo do trabalho, mas que também saiba utilizar com competência as diversas informações escritas disponíveis no seu cotidiano (SOARES, 2004).

A conjugação dessas mudanças como os diferentes estudos nos diversos campos do conhecimento, em especial da Linguística, da Psicologia e da Educação, divulgados a partir dos anos 80 do século XX, são alguns dos fatores que desencadearam mudanças significativas na escola, tanto na maneira de conceber, como também, de ensinar linguagem escrita. A escrita passa a ser concebida não apenas como uma expressão gráfica da fala, mas “[...] como um processo cognitivo; como processo de participação do indivíduo numa comunidade de língua e como o modo de construção de significados na interação social ou virtual” (NIZA, 2005).

A escrita estrutura, organiza e sistematiza o pensamento, numa relação dialética, de interdependência entre história individual e história social, em um processo de construção e reconstrução de sentidos sobre o que se escreve. À medida que o indivíduo se apropria da escrita, ocorrem transformações no seu comportamento individual e social. De acordo com Vygotsky:

Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita. (p.77).

Nessa perspectiva, a escrita na escola tem papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, pois se constitui como uma competência estruturante do próprio saber. Comungamos com Trindade (2009) ao afirmar que *a escrita constitui um dispositivo de mediação, entre o sujeito e a realidade, que, de algum modo, subverte essa relação contribuindo para que a mesma se desenvolva de uma forma diferente daquela que a oralidade permite* (p.22).

A escola precisa organizar as formas de ensino da linguagem escrita de maneira que não permaneça ensinando apenas o código, a escrita de letras. Esse ensino deve partir da comunicação na vida cotidiana, da linguagem viva e real.

A linguística nas últimas décadas, pautada na obra de Bakhtin (1996, 2006), apresentou elementos importantes que ajudaram a repensar o ensino da linguagem escrita na escola, tomando como ponto de partida as situações concretas do sujeito, da *comunicação na vida cotidiana*. Segundo o autor, *o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra. É justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam* (BAKHTIN, 2006, 37).

Esse olhar voltado para o cotidiano ajuda-nos a desvelar as relações existentes entre o “concebido e o vivido” (LEFEBVRE, 1998) no ensino da língua portuguesa e seus desdobramentos dentro e fora da escola. Ajuda-nos a compreender também que a linguagem escrita vivenciada no cotidiano escolar, descontextualizada, concebida em modelos abstratos, rígidos e fragmentados, não atende às reais necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Esses aportes teóricos sobre a escrita têm avançado, e contribuído para os professores repensarem o seu fazer pedagógico; no entanto, é importante ressaltar que esse repensar tem se configurado em um processo vagaroso, visto que o conhecimento teórico não se manifesta de imediato na prática pedagógica. Percebe-se grande distância entre as concepções e a prática (SILVA, 2007).

As representações que os professores têm do processo de ensino e aprendizagem da escrita se manifestam nas práticas cotidianas da sala de aula. Como esses professores concebem e desenvolvem o processo de ensino da escrita tem uma relação direta com seu processo de formação inicial, que podem ser confirmadas ou modificadas com o exercício da docência e a formação continuada que acontece em diferentes espaços e tempos⁶ (ANDRÉ, 2010; PENIN, 2001; 2009). Durante décadas, as representações de um número significativo de professores sobre a escrita foram as seguintes: a escrita como transcrição da fala; a leitura e a escrita como momentos estanques e não como processos; o ensino da leitura e da escrita como responsabilidade apenas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental; as dificuldades de escrita dos alunos como consequência da falta de leitura.

Diversos estudos (SOARES, 2004; COLELLO, 2004) evidenciam que, na prática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve modificações na forma de conceber o processo de ensino da escrita, e conseqüentemente, na prática. As representações sobre a escrita foram se modificando, a partir das teorias concebidas, dos referenciais linguísticos, psicológicos e sociolinguísticos que modificaram a forma de conceber o processo de aprendizagem da escrita, das demandas sociais emergentes...

As contribuições teóricas, em especial as de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua escrita, foram fundamentais para a compreensão do processo de aprendizagem do código escrito, e conseqüentemente, para o processo de ensino. No entanto, a maneira como essas teorias foram difundidas, sem uma reflexão acerca da relação teoria e prática, levou muitos professores alfabetizadores e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a tomarem algumas posições equivocadas em relação ao “quê”, “como” e “por quê” ensinar a escrita.

Nesse sentido, Magda Soares assinala que houve perda da especificidade da alfabetização. Segundo a autora “parece que a causa maior dessa perda de especificidade deve ser buscada em fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980” (SOARES, 2002, p.9).

Os resultados dessa mudança parecem desastrosos. No discurso dos professores percebe-se a apropriação das mudanças conceituais sobre a linguagem escrita, mas essas apropriações não se refletem na prática, na aprendizagem efetiva dos alunos em relação ao código escrito. As

⁶ Cursos de curta duração, cursos de especialização, reuniões pedagógicas na própria escola, discussões com os pares em início de carreira, leituras de materiais específicos sobre a escrita, entre outros.

avaliações internas (provas e testes, atividades de leitura e escrita, etc.) e externas à escola (estaduais, nacionais - SAEB, ENEM e internacionais – PISA) revelam um fracasso no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Afirmamos que “parecem” desastrosos, pois acreditamos que esses dados também nos levam a uma outra reflexão: a busca de alternativas para a solução de tal problemática. Estudos se intensificaram na área, cursos de formação foram criados, o processo de ensino e aprendizagem do código escrito ampliou-se, e deixou de ser concebido como responsabilidade de apenas uma série ou de apenas um professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 90 apresentaram diretrizes para um processo de letramento e não apenas de uma aprendizagem específica denominada alfabetização em uma única série e por um único professor:

Muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário da coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, e articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade. (PCN, 1998, p.66).

Essa concepção confirma as mudanças nas representações do processo de alfabetização, postas pelas necessidades sociais, políticas, culturais e econômicas. O aluno, durante o processo de aquisição do código escrito, passa a ser visto como um sujeito ativo que traz consigo uma gama de conhecimentos sobre a língua vivenciada no seu cotidiano, que lhe permite *progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler* (SOARES, 2004, p.11).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas para formar o leitor e escritor na escola devem levar em consideração o processo de alfabetização – domínio do código, das técnicas e habilidades do sistema de escrita; e o processo de letramento – uso social da escrita em diferentes contextos e situações.

Apesar dos avanços teóricos na forma de conceber o processo de escrita, e dos avanços na prática pedagógica, referidos anteriormente, um número significativo de alunos tem ingressado no 6º ano do Ensino Fundamental sem o domínio técnico do sistema de escrita.

Concebendo a escrita como um instrumento que favorece a apropriação da informação e a construção dos saberes, é possível afirmar que a falta do domínio do código escrito dificulta a aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, em que medida os professores de diferentes disciplinas lidam com as especificidades da linguagem escrita durante as aulas?

A busca de respostas para tal questionamento nos leva a refletir, a seguir, a respeito das especificidades da linguagem escrita, em especial das práticas de leitura vivenciadas pelos professores especialistas⁷ no cotidiano escolar. Ressaltamos que apesar da indissociabilidade entre leitura e escrita, o ato de ler e de escrever pressupõem processos de aprendizagem diferentes (FOUCAMBERT, 1997; KRAMER, 2001; SMITH,1999; SOLÉ,1998). No entanto, todo processo de leitura pressupõe o texto escrito.

1.2.1 Professores dos anos finais do Ensino Fundamental e as especificidades da linguagem escrita no processo de ensino.

Em que medida os professores de diferentes disciplinas lidam com as especificidades da linguagem escrita durante as aulas? Esse questionamento, nas últimas décadas, tem norteado os estudos nas diferentes áreas do conhecimento que constituem o currículo escolar (SILVA, 2007; NEVES et al., 2006). A leitura e a escrita extrapolam os limites disciplinares.

A produção escrita em qualquer disciplina escolar tem características comuns; os alunos escrevem e leem textos em todas as disciplinas e não apenas em Língua de Portuguesa. Estamos denominando textos, as *produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes* (BRONCKART, 1999, p.69).

É possível afirmar que, durante as aulas, um número significativo de professores solicita que os alunos produzam textos. Importa perguntar qual é o contributo dos professores para que os alunos se tornem capazes de produzir esses textos como atividades de produção intelectual

⁷ Estamos denominando professor especialista aquele que é licenciado e habilitado para ensinar as disciplinas específicas que constituem a parte obrigatória do currículo escolar do Ensino Fundamental no Brasil (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira – Inglês, Espanhol ou Francês).

intencionalmente assumidas, no âmbito das quais esses alunos estabelecem [...] *as relações de interdependência entre características das situações de produção e características dos textos e, às vezes, o efeito que os textos exercem sobre seus receptores ou interpretantes* (BRONCKART, 1999, p.71).

Os textos produzidos cumprem apenas a função de demonstrar o que aprenderam sobre um conteúdo específico, sendo necessário saber, no entanto, se o veículo através do qual os alunos organizam o seu pensamento e concretizam uma determinada atividade intelectual é objeto de trabalho e de reflexão explícita.

Destacamos que, no final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN⁸, como um referencial para o Ensino Fundamental em todo o país, juntamente com os pressupostos teóricos apontados ao longo deste texto, contribuíram de maneira significativa para que alguns professores das diferentes disciplinas iniciassem uma mudança de concepção em relação à produção escrita, e conseqüentemente, à possibilidade de uma mudança na prática pedagógica.

O domínio da linguagem escrita é apontado nos PCN como um dos domínios necessários para o pleno exercício da cidadania, cabendo à escola proporcionar essa aprendizagem de maneira efetiva.

No cotidiano escolar existem múltiplas e divergentes questões que necessitam ser levadas em consideração na sala de aula, e não apenas o conteúdo específico da disciplina. (BRASIL, 1998a). Dentre essas questões, a linguagem escrita tem se apresentando como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem, pois um número significativo de alunos ingressa no 6º ano sem o domínio efetivo da língua escrita e os professores não conseguem lidar com essas dificuldades (NEVES et al., 2006; SILVA, 2007).

A escola como um todo precisa assumir a responsabilidade de formar esse leitor e escritor, tendo em vista que o trabalho com o código escrito não pode ter fronteiras disciplinares, ainda

⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (correspondem hoje às orientações para ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), publicados em 1998; constituem-se de dez volumes – Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Geografia, História, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, Temas Transversais.

que a sua utilização não possa ser dissociada dos desafios e exigências curriculares de cada uma das disciplinas.

As demandas sociais na contemporaneidade reclamam da escola um sujeito que faça uso da linguagem escrita em diferentes contextos:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL,1998, p. 23).

Nesse sentido, questionamos: será que apenas o professor da Disciplina de Língua Portuguesa consegue dar conta dessa demanda? O trabalho com a linguagem escrita deve ser efetivado em todas as disciplinas? Os PCN apresentam diretrizes e orientações para que os professores das diferentes disciplinas que constituem o currículo escolar do Ensino Fundamental realizem atividades que ajudem os alunos a superar as dificuldades de leitura e escrita?

Os dados apontados pelos sistemas de avaliações internas e externas comprovam que os alunos não dominam efetivamente o código escrito; logo, a disciplina de Língua Portuguesa não tem dado conta dessa demanda. Podemos inferir que, para atender essa demanda, os professores das diferentes disciplinas deveriam modificar suas práticas pedagógicas visando contribuir com a ampliação das competências de leitura e de escrita dos alunos.

Sabemos que a linguagem escrita é inerente a toda disciplina e se constitui não como uma competência transversal, mas como uma competência estruturante da própria área do saber. A leitura e a escrita nas diferentes disciplinas não são a aplicação do que se aprende em Língua Portuguesa. Isso nos leva a constatar que todo professor das diferentes disciplinas trabalha com a linguagem escrita, e, portanto, deve criar situações e utilizar instrumentos que favoreçam a reflexão sobre a atividade de leitura e escrita.

O trabalho com a linguagem escrita deve ser efetivado em todas as disciplinas por meio da reflexão sobre o ato de escrever. O quê, como, por quê, quando, para quê e para quem escrevo, são questões que devem ser consideradas nas sequências didáticas que todo professor realiza.

Ao analisarmos cinco dos dez documentos que constituem os PCN (Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia) observamos que a orientação sobre o trabalho com a linguagem verbal está explícita e detalhada apenas no documento de Língua Portuguesa.

Comungamos com essa explicitação, visto que é o objeto de estudo da disciplina, mas nos surpreende o fato de que a demanda, no momento em que os PCN foram publicados, já reclamava um novo tipo de sujeito leitor e escritor, e que apenas a disciplina de Língua Portuguesa não daria conta de formá-lo.

Todas as disciplinas trazem na sua essência características específicas, gêneros textuais variados. Escrever um resumo das características de uma bacia hidrográfica na disciplina de Geografia é completamente diferente de escrever um poema sobre um determinado rio na disciplina de Língua Portuguesa. São dois gêneros textuais completamente diferentes, mas presentes em todas as disciplinas, portanto, independentemente de quem esteja trabalhando, faz-se necessário uma reflexão sobre o ato da sua produção.

No documento «Introdução aos PCN» (BRASIL, 1998a), as orientações para o trabalho com a linguagem escrita aparecem de forma implícita, exceto o de Língua Portuguesa. Verificamos que, em cada tópico, aparecem alguns elementos que indicam a possibilidade do trabalho com leitura e escrita: em Matemática, o documento indica a resolução de problemas como ponto de partida para trabalho na disciplina, e a realização de atividades que levem o aluno explicar, argumentar, demonstrar (p.59-60); em História, a valorização do intercâmbio de ideias, indicando a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens (p.60); e em Geografia, a necessidade de observar, descrever, indagar e representar a multiplicidade de paisagens e lugares (p.61).

A língua escrita aparece ao longo do referido documento como recurso ou procedimento a ser utilizado nas demais disciplinas (uso da linguagem escrita, livros, jornais, revistas, cartazes, folhetos, etc) desprovidos de reflexões sobre o “como“ se faz:

[...] a organização de atividades que favoreçam a fala e a escrita como meios de reorganização e reconstrução das experiências compartilhadas pelos alunos ocupam papel de destaque no trabalho em sala de aula. A comunicação propiciada nas atividades em grupo levará os alunos a perceber a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e

semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos. (BRASIL, 1998a, p. 91).

No tópico a respeito da avaliação, o documento chama atenção para a utilização de outras linguagens, visando atender as necessidades dos alunos que podem ter dificuldades com o uso do código escrito como forma de expressão.

Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates. (BRASIL, 1998a, p. 98).

Se o aluno apresenta dificuldades em organizar seu pensamento por meio do registro escrito, cabe aos professores mediar o processo de apropriação e construção desse conhecimento por meio de atividades que levem em consideração o que o aluno já sabe sobre o código escrito para expor seu raciocínio.

Ao nos determos no PCN de cada área específica, observamos diferenças significativas na forma de conceber o trabalho com a linguagem verbal em sala de aula. **O documento de Língua Portuguesa** parte de uma perspectiva dialógica para a realização do trabalho com a linguagem e do princípio de que essa aprendizagem se efetivará ao longo do Ensino Fundamental. Deixa claro também que o professor precisaria desenvolver sequências didáticas que levassem o aluno a refletir sobre o ato de ler e escrever. Aprende-se a escrever escrevendo, mas também pensando nos motivos que justificam esse ato e nas suas especificidades. Assim os conteúdos deveriam ser selecionados e organizados em torno do uso da língua oral e escrita e da análise e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1998b).

O documento de Geografia parte do pressuposto de que os alunos não apresentam dificuldades com leitura e escrita. Ao tratar de linguagem não se refere àquela do código escrito, mas à da linguagem gráfica. Verifica-se a ausência de orientações explícitas para que o professor de Geografia realize atividades que ajudem os alunos a avançar na aprendizagem do código escrito.

A linguagem escrita verbal nos **PCN de Matemática** aparece como elemento importante para organização de sistematização da linguagem numérica. Em todo o documento aparecem orientações de atividades que utilizam diferentes e variadas linguagens, inclusive da linguagem oral, como também atividades que podem estimular a comunicação em sala de aula

e levar o aluno a ouvir, discutir, escrever, ler ideias matemáticas, ou seja, atividades que envolvem o domínio do código escrito, mas sem referências à reflexão sobre o ato da escrita.

A resolução de problemas é vista como ponto de partida, como *uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se pode apreender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas* (BRASIL, 1998d, p. 41). O documento indica que o aluno deve ser estimulado pelo professor a questionar, a analisar, a interpretar e formular problemas, como também a questionar sua própria resposta.

Os PCN destacam ainda a importância do conhecimento prévio do aluno como ponto de partida para as aulas de Matemática, no entanto, não observamos referências de que o domínio da língua escrita seja concebido como um conhecimento prévio para a aprendizagem da linguagem matemática.

Destacamos que as orientações e atividades sugeridas ao longo de todo o documento são fundamentais para o trabalho com a linguagem matemática e podem contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem do código escrito. Entretanto, a falta de orientações explícitas que ajudem o professor a trabalhar com alunos que apresentam dificuldades com leitura e escrita, que leve o aluno a uma ação reflexiva sobre o ato de escrever, dificulta a aprendizagem na disciplina de Matemática.

Os PCN de História apresentam as contribuições das pesquisas no campo da História, sua evolução e contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Destacam que, na escola brasileira, a fonte de pesquisa e estudo da disciplina esteve praticamente pautada na documentação escrita, em especial nos livros e manuais:

[...] os livros ou manuais didáticos são os únicos materiais de leitura e de acesso de grande parte da população às informações históricas. Cumprem uma função social importante na difusão do saber letrado, da cultura e da História do Brasil e dos povos” (BRASIL, 1998e, p. 81).

O documento parte do princípio de que a comunicação “além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica”. Assim, reconhece que o livro e os manuais por si só não são as únicas referências que devem ser utilizadas nas aulas. Sugere que os professores usem diferentes procedimentos e recursos, que utilizem múltiplas e variadas linguagens (imagens, relatos orais, objetos, filmes, entre outros) como fontes de informações para construção do conhecimento histórico. Procedimentos que possibilitem ao aluno *conviver e conversar com*

os habitantes da região, imprimindo em suas lembranças a linguagem local, o vocabulário diferenciado, as experiências, as vivências específicas, os costumes, a hospitalidade (BRASIL, 1998e, p. 96).

Nos PCN não encontramos orientações explícitas sobre a produção escrita dos alunos, em especial para os alunos que apresentam dificuldades com leitura e escrita. Ao sugerir que os professores utilizem novas e variadas fontes escritas nas suas aulas, os PCN abrem a possibilidade para um trabalho em que o aluno seja também sujeito ativo e talvez um produtor de textos.

A ausência de orientações mais específicas para o trabalho com leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental parece reforçar a representação de que o ensino da linguagem escrita é responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa ou dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O fortalecimento dessa representação pode contribuir para que professores, durante o planejamento de suas aulas, apesar de utilizarem exclusivamente a linguagem escrita para socializar os conhecimentos da disciplina que ministram, não realizem atividades que contribuam com a reflexão sobre a língua, conseqüentemente, com a continuidade da aprendizagem do código escrito e do conteúdo específico.

Quais as questões que incidem no cotidiano escolar, que levam tais professores, mesmo sabendo da necessidade de leitura e escrita dos alunos, não buscarem alternativas? Por que a linguagem escrita não é objeto de estudo nas demais disciplinas?

É possível pensar que a formação inicial, pautada num paradigma fragmentado tenha contribuído para que tais professores não consigam perceber a linguagem escrita como conteúdo e procedimento para a aprendizagem do conteúdo específico da disciplina; a formação continuada não leva em consideração as dificuldades de leitura dos alunos e sim os conhecimentos específicos das disciplinas escolares. Na escola, a falta de diálogo entre os pares para planejamento de uma ação conjunta também pode interferir nas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Outra questão que se apresenta é a representação social de que a leitura e a escrita são procedimentos, e como tais, basta praticar para aprender. No entanto, essas aprendizagens

necessitam da mediação do professor para que os alunos desenvolvam essa aprendizagem e ampliem o domínio da linguagem escrita continuamente.

É importante destacar que a discussão sobre a linguagem escrita, compreendendo a indissociabilidade entre leitura e escrita, nos dá subsídios teóricos para a análise das práticas de leitura que acontecem nos anos finais do Ensino Fundamental em que os professores destinam mais tempo da aula para as práticas de leitura (SILVA, 2007). As práticas de escrita em sua maioria se resumem a cópias. De acordo com Trindade (2009) a escrita autoral quase não acontece e os alunos não leem suas produções, leem apenas um material distante do seu cotidiano, muitas vezes sem significado para eles.

Nessa perspectiva, discutir as dificuldades de leitura dos alunos não significa dissociar uma prática da outra, visto que toda leitura na escola, pressupõe um texto escrito veiculado pelos materiais curriculares. Assim, direcionamos o nosso olhar para a leitura em sala de aula, como uma opção teórico-metodológica pautada no cotidiano escolar.

Diante do exposto, compreendemos a necessidade urgente de estudos mais aprofundados sobre a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Estudos que levem em consideração os conhecimentos/saberes e as práticas dos professores nesse nível de ensino com o objetivo de encontrar indícios que contribuam para o desenvolvimento do fazer pedagógico, e consequentemente para a formação do aluno leitor e escritor competente.

No próximo capítulo apresentamos a abordagem metodológica que direcionou este estudo, os procedimentos e instrumentos de coleta de informações, bem como os procedimentos de análise dos dados obtidos

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: REPRESENTAÇÕES E CAMINHOS



Fotografia 5 – Área interna da escola. Fonte: própria autora

Concebendo o homem como sujeito determinado e ao mesmo tempo determinante das relações que se constituem no meio social, na vida cotidiana, acreditamos que não existe uma abordagem do conhecimento capaz de dar conta da totalidade de um fenômeno estudado. Por isso, é preciso escolher uma teoria que subsidie, que leve em consideração o movimento próprio da existência humana em sua historicidade, cuja perspectiva de conhecimento seja capaz de considerar não apenas o que está posto, mas o que poderá vir a ser. Que considere as experiências da vida cotidiana como uma capacidade que constrói e reconstrói o saber por meio da validação, da refutação ou da superação. Que tenha rigor epistemológico, mas por se tratar da área de humanas não seja uma transposição dos modelos científicos das ciências da natureza, nem a tentativa de submeter-se a eles.

Compreendemos assim, que a metodologia de uma pesquisa envolve não apenas os instrumentos de coleta de dados, mas vai além, pois perpassa as nossas escolhas teóricas e metodológicas que refletem a visão de homem, de sociedade, de conhecimento, entre outros elementos, que constituem o nosso percurso metodológico.

Nessa perspectiva, acreditamos que a teoria das representações de Henri Lefebvre se aproxima das nossas concepções, ajudando-nos a delinear o caminho a ser percorrido e a

encontrar respostas às questões que nos movem, questões essas que possivelmente contribuirão para as discussões e para a construção de conhecimentos do professor acerca do ensino no cotidiano escolar, especificamente dos saberes docentes, ou seja, a respeito do ensino e da aprendizagem.

Para Lefebvre, como já enunciamos, as representações são constituídas por fatos de palavras e fatos de ação social, que se formam entre o vivido e o concebido pelos sujeitos. Elas vêm de dentro, são contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada um, como na gênese do indivíduo na escala social. Assim, concebemos igualmente as representações dos professores como um fato social, constituído de fatos de palavras e de ação social.

Nesse sentido, para estudar as representações de professores no exercício do magistério, ao discutir como os saberes docentes são mobilizados para trabalhar com a leitura em sala de aula, fez-se necessário uma reflexão tanto a respeito dos conceitos existentes quanto no que se refere à vivência dos professores no cotidiano escolar.

A princípio baseamo-nos no pressuposto de que os alunos apresentam dificuldades com leitura devido a problemas no processo de ensino. A forma como os saberes docentes a respeito do ensino são mobilizados e realizados pode ou não contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos em diferentes disciplinas.

É importante considerar que o processo de ensino em suas múltiplas dimensões (CANDA, 1986; OLIVEIRA, 1995) pode ser um dos elementos de análise, mas ele por si só não dá conta; outros elementos vêm à tona: o contexto social, o contexto histórico, o contexto econômico, as políticas públicas de formação de professores, o contexto cultural da escola, entre outros, que, num movimento dialético, podem se tornar periféricos ou centrais. Um elemento não pode ser analisado de forma autônoma, tendo em vista que se relacionam mutuamente.

Respostas apressadas sobre o fracasso escolar dos alunos não podem ser dadas a partir da relação biunívoca de causa e efeito, mas a partir da relação em que diversos fatores interferem nos processos de ensino e aprendizagem. Ao examinarmos o princípio da causalidade com base em Lefebvre (1985), podemos afirmar que tais fatores operam em conjunto com maior ou menor intensidade, a depender do contexto,

Nenhum deles é “a” causa absoluta do fenômeno, mas que o condicionam em conjunto; e isso de modo “mais ou menos” próximo. Entre as relações de um fato, existem as mais e as menos essenciais. E pode-se para estudar o fenômeno em questão deixar de lado – momentaneamente e sob um certo aspecto – as relações menos essenciais. É assim que se constitui, legitimamente, um objeto de pensamento que deve ser considerado apenas como momentâneo, relativo, aproximado e provisório. (LEFEBVRE, 1985, p.198-199.)

Diversas hipóteses podem ser levantadas em relação às dificuldades de leitura que os alunos apresentam: é uma manifestação da forma como os professores mobilizam seus saberes em sala de aula; os alunos não foram alfabetizados pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental; a família não contribui, cobrando e orientando as atividades de leitura para serem realizadas em casa....Com o intuito de evitar equívocos, e não ficar na superficialidade, faz-se necessário um olhar mais atento ao cotidiano escolar, suprimindo respostas ligeiras, sem uma reflexão, para não tomarmos por essência os momentos, as aparências. Para tanto,

o movimento de nossa reflexão pode e deve reproduzir o movimento através do qual a essência se traduz, se trai, se reencontra em si mesma: mais rica, mais profunda que o fenômeno e, todavia “expressa” por ele. A “expressão” não devemos esquecer-lo, ao mesmo tempo implica e dissimula, oculta e revela, traduz e trai o que ela expressa. (LEFEBVRE, 1985, p. 217),

Os alunos que ingressam no Ensino Fundamental II sem o domínio da leitura e da escrita não encontram um ambiente propício para a superação dessa dificuldade. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores especialistas em geral não focam a leitura como um conteúdo a ser ensinado; focam apenas como forma para comunicar o conhecimento da disciplina específica (SILVA, 2007).

Esse contexto, aparentemente, engessa o cotidiano escolar, por meio de representações que ora culpabilizam o professor, ora o aluno, ora a família, ora o sistema. É conveniente para alguns a manutenção do que está posto, é conveniente que esse cotidiano escolar permaneça como está – imóvel. Para Lefebvre, *o mundo prático parece imóvel por causa do ritmo da vida humana... o mundo parece imóvel porque se deseja que ele seja imóvel... carentes de imaginação porque carentes de razão, imobilizam o universo e o humano numa visão mesquinha, estreita* (1985, p. 182).

O cotidiano escolar, apesar da aparência de imobilidade diante de fenômenos tão complexos, é dinâmico. Portanto é a partir dele, por meio do diálogo entre o vivido e o concebido, que respostas podem ser encontradas para superação do que está posto. Segundo Penin,

é do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação [...] No caso da escola, conhecer com precisão a natureza das práticas e processos desenvolvidos no seu cotidiano pode orientar decisões tomadas em nível quer das associações de classe, quer das instituições (PENIN, 2011 p.43).

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem o contexto em que os participantes estão inseridos como fonte direta para compreensão de alguns elementos que só se desvelam nele, buscando não perder de vista o(s) significado(s) latente(s) em cada realidade. Nesse sentido, Bogdan e Bicklen (1994) afirmam que "para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (p. 48)". Assim, procuramos observar e analisar numa perspectiva dialética a prática do professor e o seu discurso oral e escrito visando entender como os professores concebem sua experiência e traduzem seus conhecimentos em práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades com a leitura. Para tanto, partimos dos fatos empíricos vivenciados no cotidiano dos professores na sua imediaticidade, para em seguida realizar uma rigorosa e pormenorizada incursão analítico-crítica, visando superar a abstratividade do fenômeno e apreender sua concretude, suas regularidades e suas tendências (FARIA e ALMEIDA, 2010).

A seguir explicitamos as questões e objetivos deste trabalho que orientaram a escolha do caminho a ser percorrido, ou seja, dos procedimentos metodológicos, na tentativa de deixar claro de onde partimos e onde quisemos chegar.

2.1 Questão

Compreendendo as representações como fatos de palavras e de ação social, delineamos a seguinte questão de pesquisa: Como professores de diferentes disciplinas escolares representam as necessidades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II no cotidiano da sala de aula? Essa questão pode ser desdobrada:

- 2.1.1 Como os professores explicam as dificuldades dos alunos na leitura dos conteúdos de sua disciplina escolar?
- 2.1.2 Como os professores lidam em sala de aula com as dificuldades de leitura dos alunos?

- 2.1.3 Que indícios manifestados pelos alunos durante as aulas sugerem aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares por meio da leitura?

2.2 Proposição Diretiva

As representações de professores do sexto ano do Ensino Fundamental (identificadas por seus discursos – conhecimentos/saberes, relacionados à docência, assim como por suas ações pedagógicas) indicam poucas possibilidades de atuação sobre as dificuldades de leitura dos alunos.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo Geral:

Analisar as representações de professores de diferentes disciplinas frente às dificuldades de leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de suas falas e ações em sala de aula.

2.3.2 Objetivos Específicos:

- 2.3.2.1 Identificar conhecimentos/saberes formulados pelos professores como essenciais à sua prática docente.
- 2.3.2.2 Analisar as falas dos professores a respeito da relação entre leitura e conteúdo específico da sua disciplina.
- 2.3.2.3 Analisar como as falas dos professores a respeito de leitura influenciam a aprendizagem dos alunos relativa aos conteúdos específicos.
- 2.3.2.4 Identificar na prática pedagógica dos professores, ações mais direcionadas ao ensino de leitura/escrita.
- 2.3.2.5 Analisar as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores durante as aulas para a aprendizagem dos conhecimentos específicos da sua disciplina.

Os objetivos elencados ajudam-nos a indicar o caminho, ainda que não devam cristalizar o nosso olhar, tendo em vista que a realidade é dinâmica e se transforma. Nesse sentido, de acordo com Lefebvre, é preciso evitar respostas apressadas, sendo necessário que o pesquisador se dirija à coisa em si, ao cotidiano escolar, buscando no fenômeno a sua essência por meio da reflexão. Um reflexo, uma aparência poderá ser confirmada, negada ou superada por meio da apreensão da essência.

Nessa perspectiva, o método dialético que consideramos, permite apreender como os professores articulam os saberes docentes em suas múltiplas dimensões no cotidiano escolar, levando em conta, segundo Lefebvre (1985), a interação universal, o movimento universal, a unidade dos contraditórios, a transformação da quantidade em qualidade e o desenvolvimento em espiral.

As informações obtidas pelos instrumentos de coleta foram tratadas; em seguida, realizamos uma análise crítico-descritiva, tendo como referência os pressupostos teóricos. As informações foram lidas e (re)lidas com o intuito de se perceberem elementos importantes que pudessem responder as questões e encaminhar a análise dos objetivos propostos, bem como a possibilidade de desvelar as mensagens implícitas, as contradições e não perder elementos importantes nos dados.

As ocorrências foram categorizadas em nucleares e periféricas, com o intuito de não perdermos as vozes e as ações dos participantes da pesquisa; ao mesmo tempo, buscamos analisar o fenômeno estudado numa perspectiva mais totalizadora, mas em movimento, tendo em vista que nenhum fenômeno jamais é compreendido na sua totalidade, ou seja, fechando a análise.

É importante destacar que, apesar das semelhanças e da tentativa de homogeneização dos sujeitos pelas características apontadas, a análise dos dados deve levar em consideração tanto as semelhanças como também as diferenças, a singularidade de cada professor, incluindo sua formação, as características de sua disciplina, as maneiras de reação ao contexto escolar. Mesmo apresentando características comuns e pertencendo a uma categoria profissional, eles devem ser concebidos como presença única.

Numa perspectiva antropológico-dialética, esses dados foram analisados buscando relações entre o vivido e o concebido, bem como entre os níveis macrossocial e microssocial que

interferem no cotidiano escolar, na tentativa de explicitação não apenas dos limites e das dificuldades da prática educativa, mas também dos aspectos positivos e sua potência criadora. Sobre esses níveis Penin (2011) afirma

[...] 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, com os quais a análise macrosocial se preocupa. Apenas o conhecimento crítico de um ou outro nível pode levar adiante o conhecimento da realidade. Nesse sentido, concordamos com Lefebvre (1961, II, p.102), para quem “ não é possível conhecer a sociedade (global) sem conhecer a vida cotidiana(...) e não é possível conhecer a cotidianidade sem o conhecimento crítico da sociedade (global) (PENIN, 2011, p. 39-40).

Para essa análise, tomamos como referência as categorias específicas, discutidas por Lefebvre (2006) que permitem compreender as representações: seu deslocamento e/ou substituição; dissimulação e simulação; núcleo e periferia. Buscamos, por meio do diálogo multifacetado com o fenômeno, apreender as representações que os professores têm sobre os saberes docentes e como eles são mobilizados na prática com atividades de leitura, sem classificá-las *em verdadeiras ou falsas, mas estáveis e móveis* (p. 28).

As representações identificadas foram confrontadas visando relativizar, dialetizar o saber e sua relação com o vivido, sem excluí-la. “Partir do vivido sem rejeitar o concebido – mas reconhecendo a fragilidade da vivência, sua vulnerabilidade, sem pretender apreendê-la com as pinças dos conceitos, sem reduzi-la sem submetê-la ao modelo das ciências da natureza.”⁹ (LEFEBVRE, 2006, p.236-237).

Acreditamos que a análise, com base nas representações dos professores, pode fornecer pistas a respeito da formação de professores. Igualmente, poderá enriquecer as discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita nas disciplinas escolares do Ensino Fundamental II.

⁹ Tradução da autora

2.4 Procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados.

A dificuldade de leitura que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam é um fenômeno amplo e complexo para ser estudado. Constitui-se no seio da escola, envolve o cotidiano da sala de aula, os sujeitos (professor e aluno) e suas necessidades formativas e não pode ser compreendido fora do contexto onde ocorre naturalmente.

Como foi afirmado anteriormente, os procedimentos de pesquisa nortearam-se pela teoria das representações de Henri Lefebvre (1985) e pelos pressupostos da pesquisa qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006; LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Configura-se como um tipo *estudo de caso* em que foram investigadas as falas e as ações sociais dos professores que trabalham com alunos com dificuldades de leitura. Segundo André (1986) o *estudo de caso* desenvolve-se no contexto real – no caso desta pesquisa, no cotidiano escolar –, busca estudar um fenômeno contemporâneo e leva em consideração que as ações dos sujeitos participantes são influenciadas pelas suas crenças, seus valores, sentimentos, conhecimentos e contextos.

Para a coleta de informações conjugamos alguns procedimentos metodológicos como a entrevista semiestruturada, a observação direta em sala de aula e a análise de documentos. Os instrumentos utilizados foram o questionário (apêndice 1), o roteiro de entrevista (apêndice 2), filmagens e gravações das aulas. Esses procedimentos foram empregados objetivando perceber: como os professores lidam com as situações do cotidiano em sala de aula envolvendo práticas de leitura; quais os conhecimentos/saberes que influenciam o seu fazer pedagógico; quais as reflexões que os professores fazem de sua prática; e, também, identificar indícios manifestados pelos alunos das suas aprendizagens por meio da leitura.

Os questionários foram distribuídos não só para todos os professores da escola, como também para a professora de Ciências que estava afastada das atividades de sala de aula, inclusive para as duas pedagogas (uma que realiza atendimento especializado a alunos com necessidades especiais na escola e a outra que atende os alunos considerados não alfabetizados indicados pelos professores). Dos 21 questionários distribuídos, 16 foram respondidos e devolvidos, alguns impressos e outros por e-mail. É importante ressaltar que todos os professores receberam uma cópia impressa, mas como estavam demorando em devolver, foi enviado um e-mail com o questionário anexo, solicitando que respondessem e encaminhassem para mim.

Com os questionários em mãos, foi realizada uma leitura, com intuito de familiarizarmos com as informações; em seguida, uma leitura mais detalhada, em que pudemos observar e destacar aspectos que poderiam contribuir para a análise.

Num segundo momento, organizamos quadros, objetivando mapear os pontos convergentes e divergentes no discurso escrito dos professores, destacando as características específicas das disciplinas escolares, as singularidades, as diferenças e as semelhanças no processo de formação de cada um. Esses quadros nos ajudaram a traçar o perfil da escola, dos professores e apontar alguns aspectos mais gerais da prática pedagógica relacionada à leitura.

Em relação às entrevistas, todos os professores se prontificaram a realizar. Ao longo de quatro meses que passamos na escola, conseguimos entrevistar dez professores, duas funcionárias e a diretora da escola. No entanto, como só observamos a prática pedagógica de quatro professores (sendo um por disciplina - Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História), nesta pesquisa, decidimos trabalhar mais sistematicamente apenas com as entrevistas desses quatro professores.

Nas entrevistas, objetivamos conversar com os professores tanto a respeito dos conhecimentos/saberes da docência e suas aprendizagens, quanto em relação à sua prática pedagógica, levando em consideração o fato de que seus alunos não dominavam adequadamente a leitura.

Todos os professores/as entrevistados/as eram experientes, licenciados nas respectivas áreas de atuação e exerciam o magistério nos anos finais do Ensino Fundamental II, em uma escola, já mencionada, localizada na zona rural de um município do estado da Bahia. Destacamos que professor experiente, conforme a literatura que discute o ciclo de vida profissional de professores, é aquele que possui mais de cinco anos de exercício da docência (HUBERMAN,1992).

No que se refere à observação em sala de aula, destacamos a sua importância para analisar a prática pedagógica do professor e coletar indícios das aprendizagens dos alunos. A observação nos direcionou a apreender o que estava acontecendo na aula, a vivenciar o cotidiano da sala de aula. A princípio a intenção era observar uma turma durante a terceira unidade; no entanto se estendeu também para a quarta, devido a mudança de gestores da escola, que ocorria de dois em dois anos, por um processo de eleição.

A mudança na extensão do tempo de coleta de informações ocorreu, tendo em vista que o professor de História, que era vice-diretor na gestão anterior, assumiu as aulas de História nessa turma, que eram ministradas pelo professor de Geografia. A professora de Geografia assumiu a vice direção e o professor de Geografia, que ministrava aulas de História, assumiu as aulas de Geografia. A mudança era pertinente, pois cada professor ficaria com a disciplina da sua área de formação; entretanto poderia ocasionar alguns problemas de ordem pedagógica e comprometer a aprendizagem dos alunos, devido às singularidades de cada professor e de cada turma.

Decidimos realizar as observações no sexto ano, por ser o primeiro, do Ensino Fundamental II, e deixamos que os professores decidissem qual seria a turma. A direção nos informou que estabeleceram os seguintes critérios para definir a turma: poucos alunos; a maior parte apresentando dificuldades com leitura; alunos participativos. Assim, ficou definido que as observações seriam realizadas no sexto ano B no turno matutino, formado por vinte e dois alunos frequentando, sendo treze meninos e nove meninas.

Inicialmente a intenção era observar as aulas de cinco disciplinas: Ciências, História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. No entanto, como a professora de Ciências estava em processo de aposentadoria, uma aluna de licenciatura em Biologia, na condição de estagiária, assumiu as aulas. Assim, essa disciplina foi suprimida da pesquisa, pois um dos critérios era que o professor fosse experiente.

As observações das aulas foram iniciadas na primeira semana de agosto e encerradas na primeira semana de dezembro. Na 3ª unidade, observamos as aulas de Matemática e Língua Portuguesa e, na 4ª unidade, as aulas de História e Geografia, devido à troca de professores mencionada anteriormente. Durante o semestre observamos doze horas-aula de Geografia; oito horas-aula de História; vinte e seis horas-aula de Matemática e trinta horas-aula de Língua Portuguesa, perfazendo um total de noventa e seis horas aula. No *Quadro 1* segue a distribuição das aulas durante a semana.

Quadro 1 - Distribuição das disciplinas observadas por hora-aula na Escola Josefa Celina da Silva no ano letivo de 2013

Hora / dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:00 - 08:40		História			Geografia
08:40 - 09:20		História		Geografia	
09:20 - 10:10	Português	Matemática	Geografia	Matemática	Português
10:00 - 10:10			Intervalo		
10:10 - 10:50	Português			Português	Matemática
10:50 - 11:30				Português	Matemática

As aulas foram filmadas e transcritas com o intuito de capturarmos falas, gestos, olhares, expressões que nos ajudassem a refletir a respeito da ação do professor em sala de aula voltada para as necessidades de leitura e escrita dos alunos e, conseqüentemente, para a aprendizagem por meio da leitura. Após a transcrição, realizamos uma leitura e agrupamos os dados em episódios. No primeiro momento realizamos uma descrição desses episódios (HARRÉ, 1979; PENIN, 1994).

Com as informações obtidas pelos questionários, por alguns documentos escritos da escola, pelas entrevistas e pelas observações debruçamo-nos na organização e tratamento do material. Seleccionamos as ocorrências e as organizamos em quadros e tabelas. Em seguida, realizamos uma análise crítico-descritiva. O processo de organização e tratamento das informações é lento, exige um olhar mais atento, e um certo distanciamento.

O primeiro contato para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado com a direção da escola, que acatou a proposta imediatamente. Contudo, como se tratava de uma gestão participativa e queríamos a anuência dos professores, fazia-se necessária uma consulta prévia a eles. Assim, ficou acordado que a equipe gestora conversaria com os professores e, caso a proposta fosse aceita pela maioria, seria realizada uma apresentação formal e mais detalhada da pesquisa.

Proposta aceita por todos, realizamos como pesquisadora, o primeiro contato com os professores. Em uma reunião pedagógica apresentamos os objetivos, os procedimentos da pesquisa para a coleta das informações. Os professores presentes aprovaram a proposta, colocaram-se à disposição e reafirmaram mais uma vez que a turma a ser observada deveria ser a do sexto ano B.

O fato de conhecer tais professores, em determinadas situações, deixou-me muito confortável; durante a entrevista, um clima de descontração e confiança pairava no nosso diálogo.¹⁰ No entanto, durante as observações em sala de aula, em algumas situações senti-me constrangida, pois percebia que, devido às filmagens, algumas posturas dos professores com os alunos eram contidas.

A princípio, os próprios alunos entraram num clima de euforia e em momento algum percebi inibição por parte dos mais expansivos em conter suas falas, suas brincadeiras, seus gestos. Os mais tímidos e calados continuaram calados; só falavam quando lhes era solicitado. No início das observações, poucos sentiram-se inibidos pela minha presença, e com a filmagem das aulas com exceção de dois deles que, ao perceber que estavam sendo filmados, abaixavam a cabeça e mudavam a direção do olhar.

Apresentamos a seguir a descrição e a análise dos dados a partir da leitura dos instrumentos de coleta utilizados: os questionários, teceremos comentários coletivos; a entrevista com os professores de História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa; as observações em sala de aula, e alguns documentos escritos (atas das reuniões das Atividades Complementares; atas dos resultados, planos de ensino...). Na análise buscamos evidenciar elementos que nos ajudassem a responder como os professores de diferentes disciplinas escolares representam as necessidades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II no cotidiano da sala de aula. Como explicam e como lidam com essas necessidades? Essa análise está organizada na segunda parte deste trabalho, denominada uma escola rural baiana: história, contexto e circunstâncias

¹⁰ Como foi dito na introdução, fui coordenadora pedagógica da escola e conhecia todos os professores da escola.

PARTE II**UMA ESCOLA RURAL BAIANA: HISTÓRIA, CONTEXTO E CIRCUNSTÂNCIAS**

3 ESPAÇOS E SUJEITOS



Fotografia 7 – Sala de aula. Fonte: própria autora

Para pensar o que acontece dentro de uma sala de aula, numa perspectiva dialética, faz-se necessário não perdermos de vista aspectos macrossociais da escola como uma instituição social criada com funções e papéis historicamente determinados para atender necessidades específicas da sociedade. A escola “[...] apesar de questionada sobre vários aspectos, apresenta-se como uma instituição sólida no contexto da sociedade moderna. Indivíduos de todas as classes sociais clamam por ela, exigindo seu crescimento e aprimoramento para cumprir aquilo que ela promete (PENIN, p.29, 2011).

Os aspectos macrossociais auxiliam a compreensão das configurações da escola; no entanto, por si sós não dão conta da tarefa, pois cada uma tem aspectos que a definem como presença única: contexto social, cultural e econômico, os sujeitos que a constituem, e as práticas pedagógicas que podem ser realizadas, mas nunca da mesma forma, por causa das condições materiais do cotidiano e da subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, o fazer dos professores em sala de aula com os alunos que apresentam dificuldades de leitura tem relação direta com os aspectos macro e microsociais. Assim, para a apreensão da realidade concreta da sala de aula faz-se necessária a análise dos espaços onde o fenômeno se manifesta e dos sujeitos que dele fazem parte, sem que se perca de vista as relações com os eventos mais amplos de caráter histórico, político e social.

Não é possível ver a escola sem os sujeitos que a constituem. Pessoas ligadas por objetivos e tarefas comuns, mas ao mesmo tempo com funções específicas que os diferenciam, e estabelecem uma relação de poder, capaz de agregar ou separar, de avançar ou estacionar, de construir ou simplesmente reproduzir. Pensar nesses sujeitos é adentrar mundos com histórias, motivações e perspectivas unas e múltiplas ao mesmo tempo, marcados por uma subjetividade que os torna presença única.

A seguir, direcionamos o nosso olhar para alguns aspectos microssociais do universo desta pesquisa, que definem a Escola Municipal Professora Josefa Celina da Silva¹¹, destacando os espaços e os sujeitos.

A escola como instituição tem uma forma, uma estrutura e uma funcionalidade determinadas pela história, pelos contextos e pelas circunstâncias sociais. Aspectos locais precisam ser apreendidos, visto que influenciam o desenvolvimento da prática pedagógica.

Apesar de compreendermos a importância de cada sujeito (gestores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, etc.) para que a prática pedagógica se concretize, neste tópico focaremos o nosso olhar nos sujeitos que vivenciam diretamente a relação pedagógica – professores e alunos (VEIGA, 1995; TRINDADE, 2009). A análise a seguir contempla os espaços (o distrito e a escola) e os sujeitos (os professores e os alunos da turma do sexto ano B).

O Distrito

A Escola Municipal Professora Josefa Celina da Silva, criada em 1983, está situada, na zona rural da maior cidade Norte/Nordeste, com uma população de aproximadamente 600 mil habitantes, no Estado da Bahia. O distrito fica a 154 km de Salvador. Da sede do município até a escola, a distância é de quase 32 km, sendo que 16 km correspondem a uma estrada de chão batido. Partes dela, no período de chuva forte, ficam intransitáveis, pois o local é de difícil acesso devido não só à falta de pavimentação das estradas do distrito, mas também à grande extensão territorial.

¹¹ Nome fictício para denominar a escola em que a pesquisa foi realizada.

Com características rurais, como centenas de cidades brasileiras, nas quais os aspectos do rural e do urbano entrecruzam-se numa relação de forças: as tradições locais vão dando lugar a tecnologia, aos desejos consumistas de bens, antes urbanos, agora universais, impostos pelos meios de comunicação (TV, internet).

O Distrito conta com o **Projeto Feira Cidade Digital**, disponibilizando internet gratuita para a comunidade local¹². Se o uso das novas tecnologias avança, avança também a perda da identidade de um grupo ou a ressignificação dessa identidade.

Ao longo dos anos são perceptíveis mudanças, ainda que muito lentas, relacionadas ao consumo, à escolarização, às tradições, ao acesso às novas tecnologias. A própria paisagem natural modifica-se, com algumas construções ou reformas, com o assoreamento do rio, com a derrubada de árvores...

No entanto, os tons cinza e verde de sua paisagem, que marcam as duas estações – verão e inverno – permanecem e representam o labor e o sabor daquela gente que luta pela sobrevivência, adaptando-se às condições ambientais: no período de secas, o tom cinzento toma conta da paisagem, o calor do sol desvanece as forças, o gado morre, a água e a alimentação se tornam escassas. Se as dificuldades sociais e econômicas aumentam, com elas aumentam também a esperança de que dias melhores virão. No período de chuvas, o verde toma conta do lugar: as plantações de milho e feijão invadem as propriedades dos pequenos agricultores que plantam para subsistência, as boiadas passam a compor o cenário, as águas das chuvas começam a ser armazenadas novamente. Renova-se a vida!

O rio Jacuípe, que passa pelo distrito, compõe o cenário natural e é utilizado como fonte de renda e lazer. Nos finais de semana, a população local e circunvizinha aproveita as suas águas para banho e pesca.

O Distrito agrega uma população de aproximadamente 850 habitantes distribuídos em cinco povoados, que, apesar de constituírem o distrito, são muito distintos um dos outros nos aspectos social, econômico e cultural. Essa distinção muitas vezes não é percebida, nem levada em consideração pelos órgãos governamentais.

¹² Para maiores informações sobre o Projeto Feira Cidade Digital consultar o site <http://www.pmfscdigital.ba.gov.br/wifi.php?codtipo=1> tem internet.

Atualmente, a sede do Distrito conta com um posto de saúde, uma ambulância para levar os pacientes até o Hospital Regional, um posto dos correios – que uma vez por semana recebe correspondências em um malote – um cartório, uma igreja católica, uma igreja evangélica, uma praça principal, uma quadra poliesportiva descoberta, quatro “vendas” (estabelecimento comercial que tem diversos produtos para vender e que também funciona como bar).

No campo educacional, a sede do Distrito atualmente possui uma Escola Municipal que atende da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental, e uma escola Estadual de Ensino Médio. Ambas recebem apenas os alunos da região que compõe o distrito.

Nas tradições do Distrito, ainda é possível ver em algumas localidades a “Bata do Feijão”, onde amigos e familiares se reúnem para descascar o feijão, batendo com paus num mesmo ritmo marcado por músicas regionais.

Os festejos juninos, muito fortes no Distrito, são caracterizados pelas comidas típicas, pelo licor, pelas fogueiras e pelos fogos. Na região, seu local de efervescência é uma fazenda que reúne pessoas de diversos lugares para dançar forró “pé de serra”.

A maior festa é “A Missa do Vaqueiro”, tradição cultural e religiosa que aos poucos vai se tornando mais um evento comercial e político. Três dias de muitas festas, nas quais o santo e o profano aglutinam-se para enaltecer o vaqueiro e a cultura nordestina. Música, comida, bebida, parque de diversões e muitos visitantes. A população local aproveita para reunir a família e aumentar a renda financeira, vendendo bebidas e comidas durante os festejos.

Acredita-se que um dos maiores desafios do Distrito nos dias atuais seja manter a população jovem na região, dado que a falta de oportunidade, as precárias condições de vida e o descaso do poder público com a região têm levado um número significativo de jovens, sem formação, à sede da cidade em busca de melhores condições de vida. E esses jovens acabam no mundo do subemprego.

A Escola

A Escola Municipal Professora Josefa Celina da Silva foi criada em 1983, para atender os alunos da quinta à oitava série – atualmente sexto ao nono ano, conforme a Lei nº 11.274 de

06 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Em 2012, a referida escola passou a atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – do primeiro ao nono ano.

A escola, como nos lembra Freire (1996), é um lugar de gente com papéis diferentes. No ano de 2013, contava com um diretor, um vice-diretor, uma secretária, duas estagiárias para a parte administrativa, um porteiro, duas merendeiras, três agentes de serviços gerais, duas pedagogas, três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quinze professores dos anos finais do Ensino Fundamental, quatro estagiários de licenciatura (uma substituindo a professora de Ciências que tinha se aposentado; outra substituindo uma professora que estava afastada da sala de aula por motivo de saúde; e duas, substituindo a vaga de 40h semanais da professora que havia sido eleita para diretora da escola) e 488 alunos matriculados, do grupo cinco da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental¹³.

A estrutura física da escola estava organizada da seguinte forma: nove salas de aula, todas com lousa branca e ventiladores; um laboratório de informática com acesso à internet (um número significativo de computadores não estavam funcionando) e lousa digital; uma sala multifuncional com recursos tecnológicos para atender alunos com necessidades especiais e déficits de aprendizagem; uma pequena sala de professores; uma sala para secretaria; uma sala para diretoria; uma cantina e uma despensa onde são guardadas as merendas não perecíveis e alguns utensílios de cozinha; banheiros feminino e masculino para os alunos, banheiro para os professores e funcionários; uma área coberta onde acontecem os eventos escolares; área externa com árvores e uma horta de verão.

As novas tecnologias têm sido incorporadas no dia a dia dos professores e dos alunos da escola desde o ano de 2002, com a implantação do laboratório de informática na escola pelo ProInfo Rural¹⁴. No entanto, a manutenção dos computadores tornou-se um grande obstáculo, pelas dificuldades de acesso: os técnicos autorizados demoravam muito para ir à escola solucionar os problemas relacionados com as máquinas.

¹³ A escola estava sem coordenador pedagógico desde o setembro de 2011. Em 2013 uma pedagoga foi encaminhada para assumir a coordenação, mas não permaneceu, pedindo para ser realocada para uma turma de Educação Infantil.

¹⁴ Para maiores informações consultar <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=236>

Entre as diversas necessidades em relação à estrutura física da escola, destacamos a construção de uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, uma sala para guardar e organizar os materiais didáticos-pedagógicos existentes, salas de aula específicas para a Educação Infantil e os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como a ampliação da sala dos professores.

Em relação à gestão, eleita para o biênio 2011-2013, era formada por um diretor e dois vice-diretores. A direção é eleita pelos professores, funcionários, representantes dos alunos e dos pais. Até o ano de 2011, qualquer professor do quadro da escola poderia se candidatar; no entanto, houve uma alteração na legislação municipal para os gestores das escolas, determinando que o cargo só poderá ser exercido por professores efetivos que tenham feito o curso de gestor oferecido pela própria Secretaria de Educação, que sejam habilitados em Pedagogia ou que tenham especialização na área de gestão escolar.

Apesar de estar localizada em uma área rural e apresentar peculiaridades específicas, a escola não tem um calendário sazonal: segue o calendário do ano letivo aprovado pelo Conselho Municipal de Educação para a rede de ensino. Com base nesse calendário, visando cumprir os duzentos dias letivos, todos os anos a escola faz algumas adaptações, levando em consideração alguns aspectos culturais locais.

Os duzentos dias letivos são divididos em quatro unidades, sendo duas, no primeiro semestre e duas, no segundo. Em cada unidade os alunos são avaliados e obtêm uma nota de 0 a 10, somada ao final do ano e dividida por quatro, obtendo-se assim a média de aprovação que é 05. Caso o aluno não obtenha essa média, ele passa pela recuperação; se não obtiver os cinco pontos, o aluno é submetido ao conselho de classe, pelo qual pode ser aprovado ou não para o ano subsequente.

Outro dado relevante na escola é a presença de duas pedagogas. Uma, para atender alunos com necessidades especiais, tanto dessa escola, como das outras da região; outra, para os alunos que não eram alfabetizados. O trabalho realizado pelas duas pedagogas tinha grande

relevância para os processos de ensino e de aprendizagem e contava com o apoio de toda a comunidade escolar¹⁵

No início do ano letivo, os professores indicavam o nome de alunos que apresentavam indícios de déficits de aprendizagem, que não sabiam ler, ou que apresentavam outras necessidades. Esses alunos eram encaminhados para as pedagogas e submetidos a um diagnóstico mais preciso. Após esse diagnóstico, eles passavam a ter atendimento individual no turno oposto, duas vezes por semana. Nem todos os alunos diagnosticados compareciam, em virtude da falta de transporte nas comunidades.

Os 488 alunos matriculados no ano letivo de 2013 estavam distribuídos desde o Grupo 5 da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, conforme *Quadros 2 e 3*, perfazendo um total de dezenove turmas. Destacamos que as aulas da turma do Grupo de 5 aconteciam na sala de recursos multifuncionais para atendimento aos alunos com necessidades especiais, por falta de espaço na escola.

Quadro 2 – Número de alunos matriculados na Educação Infantil na Escola Josefa Celina da Silva no ano letivo de 2013

Vespertino	
Grupo 5	1 turma – 11 alunos

Quadro 3 – Distribuição dos alunos matriculados no Ensino Fundamental na Escola Josefa Celina da Silva no ano letivo de 2013

Matutino									
Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Turmas	0	1	1	0	1	3	2	1	1
Quant. de alunos	0	14	14	0	16	67	64	37	36
Vespertino									
Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Turmas	1	0	0	1	0	2	1	2	1
Quant. de alunos	12	0	0	23	0	60	37	65	32

¹⁵ A pedagoga que atendia os alunos com necessidades especiais é professora efetiva do quadro de professores da escola, tendo feito uma Especialização em Educação Especial ofertada pela Ministério da Educação para implantação das Salas de Recursos na escola.

A que atendia os alunos não alfabetizados é funcionária da Associação do Distrito e estava à disposição da escola. Portanto, não existe garantia de que ela permaneça na escola desenvolvendo essa função, tendo em vista que não é concursada e está apenas atendendo a uma necessidade emergencial da escola.

Observando os dados da tabela, percebemos que as salas não são superlotadas, em especial nos anos iniciais e no sexto ano. Segundo os professores, a escola nem sempre teve essa configuração. Ocorreram diversas mudanças tanto na estrutura física como no atendimento aos níveis de ensino. A última reforma, que aconteceu em 2006, decorrente de um convênio entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, contribuiu para a redução do número de alunos por turma por causa da construção de mais quatro salas de aula.

O Ensino Médio de responsabilidade da rede estadual de ensino funcionou durante oito anos (2004-2012) no prédio da escola Josefa Celina da Silva. As duas instituições compartilhavam o mesmo espaço, mas tinham mantenedoras, direção, corpo docente e funcionários diferentes, sendo que a escola Estadual estava submetida ao calendário letivo da escola municipal devido ao transporte dos alunos e dos professores que era de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Segundo os professores, a convivência era de cooperação, visando o funcionamento das duas escolas e o bem-estar da comunidade escolar.

No ano de 2012, em consequência de um acordo entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual, o Ensino Médio foi para o prédio onde funcionava a escola de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos e os professores desta escola, foram transferidos para a Escola Josefa Celina, ocorrendo assim, a junção, no mesmo prédio, dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental no mesmo prédio.

Destacamos que, para essa junção, não houve adequação do espaço físico para atender os alunos da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com a Lei nº 11.274 de 06/02/2006, a obrigatoriedade do ingresso dos alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental passou a ocorrer aos seis anos de idade. No ano em que a pesquisa foi realizada, percebemos que estava ocorrendo um processo de adaptação para toda a comunidade escolar (direção, coordenação, professores, alunos, funcionários).

Ao final do ano letivo de 2013, dos 488 alunos matriculados, 60% por cento foram aprovados, conforme informações apresentadas na Tabela 1, referentes à situação final dos alunos na escola¹⁶. A análise desses dados quantitativos pode sugerir que a escola não está cumprindo seu papel de oferecer um ensino de qualidade que propicie aprendizagem a todos os alunos.

¹⁶ Para consultar dados por turma e por ano da situação final dos alunos no período letivo de 2013 na referida escola ver anexo 1.

No entanto, não podemos nos deter apenas no quantitativo; faz-se necessário que outros aspectos sejam considerados, tendo em vista que o processo de ensino, por ser uma prática social, concretiza-se a partir das demandas emergentes do contexto em que está inserido.

Tabela 1 – Situação final dos alunos matriculados na escola Josefa Celina da Silva no período letivo de 2013

Situação dos alunos	Dados da escola	%
Aprovados	295	60,45
Conservados	126	25,82
Abandono	44	9,02
Transferidos	23	4,71
Total	488	100

A Tabela 1 aponta um elevado índice de reprovação na referida escola. Outro dado importante refere-se à taxa perto de 10% de abandono dos alunos. Ao analisarmos o anexo 01, verificamos que as turmas com maior índice de abandono são as que têm uma quantidade maior de alunos com defasagem idade/série, a exemplo do sexto ano D, cujos alunos, em sua maioria, já tinham mais de 15 anos. Provavelmente esses alunos abandonaram a escola em busca de trabalho em outras regiões.

Em relação à turma na qual realizamos as observações, a situação é mais grave, visto que apenas 50% dos alunos foram aprovados, conforme dados no Tabela 2 que retrata a situação final da turma.

Tabela 2 – Situação final dos alunos do sexto ano B da Escola Josefa Celina da Silva no período letivo de 2013

Situação dos alunos do 6º ano B	Nº	%
Aprovados	11	47,83
Conservados	11	47,83
Abandono	00	0
Transferidos	01	4,34
Total	23	100

As taxas de reprovação vão sendo reduzidas aos poucos nos anos subsequentes do Ensino Fundamental, conforme Tabela 3, que demonstra as taxas da aprovação e reprovação dos alunos. Existe uma evolução progressiva no índice de aprovação, na medida em que os alunos vão avançando nos anos escolares.

Tabela 3 – Situação final dos alunos por ano matriculados na escola Josefa Celina da Silva no período letivo de 2013

Situação dos alunos	6º ano	%	7º ano	%	8º ano	%	9º ano	%
Aprovados	59	46,46	59	58,42	62	60,78	47	69,12
Conservados	52	40,94	30	29,7	16	15,69	10	14,71
Abandono	7	5,51	5	4,95	8	7,84	2	2,94
Transferidos	9	7,09	7	6,93	16	15,69	9	13,23
Total	127	100	101	100	102	100	68	100

Para os professores da escola, os altos índices de reprovação no sexto ano são causados pelas dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Esses dados de aprovação podem indicar que o 6º ano continua sendo um filtro seletivo de alunos denunciado nos estudos sobre avaliação na década de noventa. No discurso dos professores e em algumas atas das reuniões pedagógicas que consultamos, fica explícito que esse alto índice de reprovação no sexto ano deve-se exclusivamente à falta de domínio das habilidades de leitura e escrita dos alunos que ingressam no sexto ano do Ensino Fundamental.

De acordo com os resultados da Prova Brasil em relação ao Desempenho da Escola na área de Língua Portuguesa no ano de 2011, os alunos que ingressam no 6º ano tiveram rendimento de 151, 62 pontos, equivalentes ao nível 2 do desempenho. O percentual de proficiência é muito baixo, fator que pode contribuir para os elevados índices de reprovação na escola.

Considerando a informação de ingresso no 6º ano, e a de saída no 9º ano que correspondeu ao nível 4, verificamos que, ao longo dos anos de escolarização, existe uma elevação nesse nível. Tal evolução não é a ideal, mas parece indicar que ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos vão desenvolvendo suas habilidades de leitor e escritor.

Os dados apresentados nos instigam a encontrar alguma explicação possível para o elevado índice de reprovação no sexto ano do ensino fundamental. Para os professores, a reprovação

acontece pelas dificuldades de leitura que os alunos apresentam. Mas será que essa explicação dá conta de toda essa problemática? Quais os outros fatores incidem no processo de ensino e interfere nos resultados aprendizagem? Buscando respostas para esses e outros questionamentos, procuramos focar nosso olhar no discurso e nas práticas dos professores, na tentativa de encontramos algumas pistas.

É interessante o fato de a escola ter uma história desde a sua constituição, mas nem todos os professores a conhecerem. Sobre essa história aparecem apenas aspectos factuais sem relação com os processos de ensino e de aprendizagem: cinco professores destacaram que o nome da escola está relacionado a um político influente da cidade; três não pontuaram nada. Na fala dos demais, aparecem aspectos como reformas, necessidade de uma escola na localidade, pois os alunos tinham que se deslocar para a sede ou outros municípios próximos. Além disso, uma dessas professoras afirma que nunca ouviu falar a respeito da história da escola.

Causa-nos estranheza essa declaração da professora ao afirmar que nunca ouviu falar a respeito da história da escola, pois essa professora não se coloca como alguém que faz parte dessa história, visto que foi aluna da escola e mora na localidade, ou seja, fez e faz parte dessa história. Parece não se perceber como sujeito da história.

Uma professora pontuou um fato mais recente da escola, ou seja, a junção do Ensino Fundamental I e II, pois antes funcionavam em prédios diferentes, com gestões diferentes. Curioso também é pensar que o Ensino Médio foi implantado no mesmo prédio onde funcionou durante oito anos: dez dos professores trabalhavam no período e nenhum deles fez referência ao fato, como um aspecto importante constituinte do processo histórico da escola. Consideramos importante, pois eram duas escolas de mantenedoras diferentes (municipal e estadual) convivendo no mesmo espaço, dividindo ao mesmo tempo o prédio e determinadas responsabilidades, e que de certa forma podia influenciar nas relações pedagógicas.

A escola tem o Projeto Político Pedagógico – PPP, que foi construído coletivamente. Dos dezesseis sujeitos da pesquisa que responderam os questionários, onze participaram da sua construção. Dos cinco que não participaram, quatro não faziam parte do quadro no período de sua construção e apenas uma informa não ter participado. Destacamos a fala de uma professora sobre essa construção: “O projeto foi construído com a participação de todos os

segmentos: professor, aluno, funcionário e comunidade”. Observamos, assim, uma participação efetiva da comunidade escolar.

Os mesmos professores que afirmaram ter participado da elaboração do PPP afirmaram também que têm acesso ao Projeto sempre que precisam. Dos onze, um aponta que só consulta raramente e outro afirma que é comum analisar as ações do projeto nas reuniões de Atividades Complementares – AC. No entanto, não sabemos se esse acesso se configura em consulta para planejamentos das atividades cotidianas, ou se simplesmente está disponível na secretaria para quem quiser consultar.

Em relação ao acesso à escola, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza o transporte com dois roteiros diferentes para o traslado dos professores que moram na zona urbana. Em média leva-se de 45min a 1h para chegar à escola. Nos dois roteiros, parte do trajeto é feito em vias não pavimentadas; a manutenção dessas vias não é feita periodicamente, fator que torna o acesso à escola difícil e perigoso.

A turma

Os alunos que fizeram parte desta pesquisa formavam a turma do 6º ano B do Ensino Fundamental II. Uma turma do matutino, formada por 22 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idade entre 11 e 14 anos. Dos 22 alunos, 11 apresentavam repetências no seu histórico escolar. Os meninos participavam mais das aulas do que as meninas. Com exceção de duas alunas, os meninos o tempo todo chamavam a atenção dos professores para eles. E era justamente com esses alunos que os professores mantinham um diálogo maior.

Os alunos conversavam muito, discutiam entre eles – geralmente por discordarem de respostas dadas pelos colegas, relacionadas ao conteúdo que estava sendo trabalhado na aula – sendo necessária a intervenção do professor por diversas vezes. Em algumas situações, o professor reclamava e sinalizava que iria encaminhá-los à secretaria por mal comportamento em sala de aula. Observamos que, mesmo em algumas situações de indisciplina, os alunos mantinham um certo respeito pelo professor, ao menos no trato: senhor, senhora, professor e,

quando se chamava sua atenção, reclamavam na hora e em seguida tudo voltava ao normal. O conflito dissipava-se como se nada tivesse acontecido.

Mesmo com esses conflitos, percebíamos que existia uma boa *relação afetiva* (SOLÉ, 1996) entre professor/aluno e aluno/aluno. A professora de Matemática, em vários momentos, destacou a importância das relações afetivas na sala de aula: *a gente tem avançado muito nas relações interpessoais; a gente tem encontrando um equilíbrio nas relações afetivas, isso deixa a gente mais motivada.*

Quanto à *organização social da sala* (ZABALA, 1998), no início do ano as cadeiras eram organizadas em filas e cada aluno tinha seu lugar, definido no início do ano, seguindo a ordem alfabética. Segundo os professores, essa organização era para manter a disciplina na aula. A mesa com cadeira para o professor ficava em frente à lousa. Em algumas aulas observamos que essa organização era modificada pelo professor a depender da atividade que fosse realizar e em outras pelos próprios alunos.

Ao chegarem à sala, ela estava limpa, com as cadeiras organizada em filas. Aos poucos, a depender do professor que estivesse no local, essa ordem era desfeita espontaneamente e os alunos terminavam se aproximando daqueles com quem tinham maior afinidade. Observamos que, apesar de os alunos terem seus lugares definidos, isso não os impedia de conversar com os colegas; em alguns momentos chegavam a atrapalhar a explicação do professor, ou a fala de um colega.

Todos os alunos da turma tinham livros de Português, Matemática, Geografia e Ciências. Uma curiosidade era a resistência que eles tinham em levar os livros para a escola. No dia que levavam e o professor não trabalhava com o livro, alguns reclamavam e saíam dizendo que não iriam levar na próxima aula. Para sanar essa problemática, os professores, no dia que trabalhavam com os livros, cobravam, e caso o aluno não estivesse com seu livro, tinha seu nome anotado em uma lista.

Cada aluno tinha seu material escolar individual (cadernos, lápis, caneta, borracha, apontador), mas era comum solicitá-lo aos colegas afirmando tê-lo esquecido em casa. A escola disponibilizava esses materiais na secretaria, para que os alunos usassem e devolvessem ao final da aula, para não ficarem sem fazer atividades. Além disso, os alunos tinham acesso a todo material didático disponibilizado pela escola para realizarem atividades

diversificadas em todas as disciplinas (cartolina, papel crepom, hidrocor, lápis de cor, cola, tinta, pincel, tesoura, régua, esquadro, etc).

Em relação a aprendizagem, de maneira geral, todos os alunos apresentavam dificuldades com a linguagem escrita em níveis diferenciados. Alguns liam e compreendiam o que estavam lendo, outros apresentavam grandes dificuldades de decodificação, e, conseqüentemente, de compreensão. Todos decodificavam as palavras, apesar de alguns apresentarem maior dificuldade em relação a palavras desconhecidas. A depender dos alunos, as atividades de escrita apresentavam erros de ortografia, concordância, coerência e coesão. Essas dificuldades se materializavam nas notas, tendo em vista que as avaliações, em sua maioria, eram realizadas por meio de instrumentos escritos.

Os alunos moravam em comunidades (povoados) distantes da escola. Apenas cinco moravam na sede do distrito. Em virtude das péssimas condições das estradas, geralmente o transporte escolar atrasava, e alguns alunos chegavam de 10 a 15 minutos atrasados na escola. Além disso, acordavam muito cedo para pegar o transporte, que fazia um percurso longo e cansativo para todos alunos.

O diálogo a seguir aponta uma das dificuldades que esses alunos enfrentavam e que certamente incidia no processo de aprendizagem de cada um, podendo ser um dos aspectos que contribuíram para os altos índices de reprovação na turma:

André – Professor eu tô com sono, porque hoje eu acordei quatro horas da manhã.

Aluno 1 – Eu também tô professor.

Marta – Eu também tô.

Pedro – O ônibus chegou cedinho, professor.

Aluno 1 – O ônibus chegou cedo demais.

Dalton – Ô Professor eu não trouxe o livro, porque o ônibus chegou cedo demais.

Pedro – Eu vim de moto. Se eu não tivesse moto, nem vinha para a escola hoje.

Professor – Pronto acabou com esses assuntos.

(Todos os alunos reclamando do horário do ônibus.)

Aluno 2 – Eu não trouxe nem o livro hoje.

Professor – Depois vocês conversam sobre isso na secretaria [...]. Questão de horário de ônibus vocês devem pedir à direção da escola para conversar com o motorista. Não tem nada a ver... psiuuuu... não tem nada a ver com a sala de aula.

É provável que o diálogo acima seja uma indicação para a falta de aprendizagem dos conteúdos escolares expressa nos resultados das avaliações. O cansaço pode levar à falta de concentração. A viagem que esses alunos fazem todos os dias é muito desgastante. Ao chegarem à escola, estão cansados e provavelmente não conseguem expressar o que aprenderam por meio da linguagem escrita que exige uma organização diferente da linguagem oral.

O diálogo também denuncia a falta de fiscalização do poder público com os transportes destinados ao traslado dos alunos. Ratificamos que esses alunos moram muito longe da escola e precisam de um transporte que atenda às suas necessidades, tanto na segurança e no conforto como no cumprimento do horário, para que seja assegurado o tempo efetivo de aprendizagem na escola.

Esses atrasos são comuns e os professores que têm aula no primeiro horário (8h as 8h40) procuram realizar estratégias para não prejudicar mais esses alunos. Nas aulas de Matemática, evidenciamos a estratégia da professora durante a aula, distribuindo uma lista de atividades xerocopiada, e explicando como os alunos deveriam resolver em casa. Os alunos que chegaram atrasados perderam a explicação, mas receberam a atividade para fazer em casa.

O atraso no transporte é uma constante e os alunos ficam prejudicados em relação ao tempo de aprendizagem, visto que 15 minutos de atraso para uma aula de 40 minutos é um tempo significativo, que se reverte em prejuízo para todos os alunos.

Se computarmos a diferença dos 10 minutos da hora aula, veremos que esses alunos têm o déficit de uma hora aula por dia; cinco horas aulas por semana; vinte horas aulas por mês; e aproximadamente 200 horas aulas por ano letivo. O dado é assustador, mas ao mesmo tempo revelador em relação aos resultados finais: apenas 50% dos alunos dessa turma foram aprovados.

Diante do exposto, percebemos diversas condições de estudo adversas ao desenvolvimento da aprendizagem da turma, o que nos levou a questionar: o exposto até agora justifica os altos índices de reprovação ou existem outras possíveis razões? No próximo tópico, referente aos professores, encontraremos outras razões e indícios que nos ajudam a explicar esses índices de reprovação.

Os professores

Todos os professores que trabalhavam na escola moravam na zona urbana; apenas a pedagoga que atendia os alunos não alfabetizados morava no Distrito. É importante destacar esse fato, pois são professores que têm uma cultura urbanística, trabalhando num contexto de zona rural. Nesse sentido, influenciam as perspectivas dos alunos, mas também são influenciados pela cultura local, negando ou confirmando determinados valores, crenças e costumes. O Quadro 4 apresenta um panorama de alguns aspectos que caracterizam esses professores¹⁷.

Os professores que responderam aos questionários apresentam algumas características comuns e outras bem diversificadas. Em relação ao gênero, 13 são do sexo feminino e 3, do sexo masculino, comprovando, assim, a feminização do magistério (NÓVOA, 1991; ALMEIDA, 2006).

Em relação à idade, cinco têm entre 41-45 anos; três, entre 30-35; três, mais de 50 anos; um, entre 36-40 e quatro, não informaram. Observamos uma faixa etária não homogênea, no entanto, são profissionais que já estão estabilizados na carreira com um tempo de serviço que lhes confere a categoria de professor experiente (HUBERMAN, 2000).

Dos 16 professores, 12 têm mais de cinco anos de experiência no magistério, distribuídos nos seguintes intervalos: seis deles têm entre 21-25 anos; quatro, entre 5-10; três, entre 11-15; dois, entre 16-20, e uma com mais de 30 anos de serviço.

Uma das professoras está na escola desde que iniciou a carreira, há mais de 21 anos. Nove, têm entre 6-10; três, entre 11-15; duas, entre 16-20 e uma, entre 1-5 anos. Todos afirmaram que não têm vontade de sair da escola, apesar de elencarem diversos aspectos negativos que prejudicam diretamente o professor, e conseqüentemente o bom desempenho de suas atividades: distância entre escola e a sede do município; estrada sem pavimentação; problemas com transporte¹⁸.

¹⁷ Neste item os dados se referem apenas aos 16 professores que responderam os questionários.

¹⁸ Na maioria das atas das reuniões pedagógicas, constavam, como ponto de pauta, as condições de transporte para os professores e o indicativo de encaminhar ofícios para a SEC, denunciando e solicitando um transporte seguro e de qualidade. No ano de 2013, o transporte para os professores melhorou significativamente.

Quadro 4 - Perfil dos professores da Escola Josefa Celina da Silva no ano letivo de 2013

Prof.	Nível de ensino q leciona	Gênero	Idade	Tempo de serviço (anos)	Tempo de serviço na escola	Outro vínculo	Carga horária na escola (semanal)	Formação do pai	Formação da mãe	Magistério (Escola Normal)	Licenciatura	Pós-graduação
1.	Fund. II	F	37	14	09	Estadual	20h	Fund. I	Fund. I	SIM	Letras	Espec.
2.	Fund. II	F	58	36	20	Est. Apos.	20h	Fund. I	Fund. I	SIM	Biologia	Espec.
3.	Fund. II	M	42	21	08	Estadual	40h	-	-	SIM	Historia	Espec.
4.	Fund. II	F	-	21	08	-	40h	Fund. I	Fund. I	SIM	Letras	Espec.
5.	Fund. II	F	67	23	08	Estadual	40h	Fund. I	Fund. I		Letras	-
6.	Fund. II	M	60	24	08	Particular	20h	Fund. I	Médio		Geog.	-
7.	Fund. II	F	45	21	18	-	40h	-	-	SIM	Matem.	-
8.	Fund. II	F	-	11	01	Outros	20h	N. Estud.	N. estud.		Letras	Espec.
9.	Fund. II	M	35	07	07	-	40h	Fund. I	Fund. I	Não	Geog.	Espec.
10.	Fund. II	F	42	12	12	Estadual	20h	Fund. II	Médio	SIM	Letras	Espec./Mest
11.	Fund. II	F	-	22	22	Estadual	20h	Médio	Médio	SIM	Geog.	Espec.
12.	Fund. II	F	35	07	07	Estadual	20h	Fund. I	Fund. I	SIM	Matem.	Espec.
13.	Fund. I	F	41	20	02	-	40h	Fund. I	Fund. I	SIM	Pedag.	Espec.
14.	Fund. I	F	33	06	06	-	40h	Fund. I	Fund. I	SIM	Pedag.	Espec.
15.	Fund. I	F	-	21		-	40h	-	-	SIM	Historia	Espec.
16.	Sala de recursos	F	42	08	08	-	40h	Fund. I	Fund. I	SIM	Pedag.	Espec.

Quanto à carga horária, nove dos 16 professores trabalham quarenta horas semanais na escola, os demais 20h. Seis dos nove professores que têm 20h semanais na escola possuem outro vínculo: uma, como coordenadora; um como vice-diretor; um é dono de uma Faculdade Privada na área de Saúde; os demais, como professores de outras redes. Uma professora de 20h semanais já é aposentada pelo Estado.

Quanto à formação dos professores, destacamos que doze fizeram magistério; três, não marcaram a opção e um, não a frequentou. Todos são licenciados pela Universidade Estadual de Feira de Santana, sendo cinco habilitados em Letras; três, em Geografia; três, em Pedagogia; dois, em História; dois, em Matemática e um, em Biologia.

Em relação à Pós-Graduação, treze professores fizeram uma especialização, sendo oito, na área de Educação; dois na área de Letras; um em Ciências da Natureza; um em Educação Ambiental; e um não informou. Uma dessas professoras que têm especialização estava cursando o mestrado profissional na área de Linguagem no período em que a pesquisa foi realizada.

Na análise das características dos professores, chama a atenção o tempo de serviço que eles têm na escola. Com a qualificação que possuem, poderiam conseguir transferência para qualquer escola na sede do Município. Esse fato nos leva a questionar quais os motivos que justificam a permanência desses profissionais em uma escola de difícil acesso, na zona rural.

Ao falar sobre os motivos da escolha para trabalhar na referida escola, quatro professores afirmaram que foram para lá pelas boas referências que outras pessoas lhes deram; quatro, porque foram encaminhados pela Secretaria de Educação por motivos de vagas. Dois professores indicam motivos pessoais e afetivos, tais como: *a escola está localizada no lugar onde nasci* (Professor Antônio); *pela experiência como aluna da escola; foi a escola em que estudei; meu irmão também; é uma escola respeitada e organizada, com ótimos professores e direção.* (Professora Juliana).

Os professores destacam a estrutura física, o comprometimento, a responsabilidade da direção e dos colegas assim como a credibilidade que a escola tem perante a comunidade e a Secretaria de Educação, como elementos que justificam a permanência na referida escola. Se observarmos que mais de 70% por cento dos professores que responderam aos questionários estão na escola há mais de seis anos, podemos inferir que foi ou está sendo construída uma

relação de pertença: *a permanência nesta escola até hoje se dá por ter sido criada com a escola uma relação de pertencimento...* (Professora Ester)

Destacamos também que apenas uma professora aponta os alunos como um dos elementos para sua escolha de continuar trabalhando na escola: *Os alunos são “bons” em relação a outros da zona urbana.* (Professora Ana). As demais justificativas se sustentam nas condições de trabalho com seus pares, construídas no campo dos valores.

O nível de satisfação/insatisfação do professor no trabalho tem relações com as determinações objetivas da prática pedagógica, intervindo com maior ou menor intensidade no desenvolvimento dessa prática (PENIN, 1980)¹⁹. Na fala dos professores, identificamos alguns fatores de satisfação que justificam a permanência na escola: a organização, a gestão democrática, os profissionais competentes e envolvidos, o trabalho em equipe, o compromisso de todos, a presença dos pais na escola e a estrutura física. Esses fatores estão muito próximos a um perfil ideal de escola. Destacamos que os fatores de satisfação no trabalho escolar apontados pelos professores são intrínsecos ao seu trabalho – o ensino.

Também são apontados fatores de insatisfação que podem ser melhorados. Classificamos esses fatores em três grupos: acesso, pedagógico e físico. O primeiro se destaca pela quantidade de ocorrências: sete dos onze professores apontaram o acesso à escola como o principal aspecto negativo. A distância entre a sede do município e a escola é muito grande e a estrada, por não ser pavimentada, aumenta tanto o tempo de viagem quanto os riscos de acidentes, conforme expressa uma professora: *As estradas são cheias de buracos e os carros não suportam o desgaste e quebram com frequência. Isto torna nossas idas e vindas muito perigosas* (Professora Carmem).

O segundo grupo é o referente aos aspectos pedagógicos relacionados à falta de uma coordenação pedagógica, e a dificuldades e deficits de aprendizagem com que os alunos

¹⁹ Os estudos de Penin na década de 1980 já apontavam a importância dos fatores de satisfação e insatisfação no trabalho e suas relações no desenvolvimento da prática pedagógica. Para melhor detalhamento consultar PENIN, Sonia T. de S. **A satisfação / insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de primeira a quarta série da rede municipal de ensino de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) São Paulo, 1980.

chegam no Ensino Fundamental II. A professora Luciene refere-se à ausência do coordenador pedagógico como um aspecto negativo que interfere no desenvolvimento das atividades de leitura e escrita:

Como aspecto negativo na escola destaco a falta de acompanhamento de um coordenador pedagógico no Ensino Fundamental II visando identificar as estratégias de leitura utilizadas nas aulas de nas aulas de todas as disciplinas, refletir conjuntamente com os professores a eficiência das mesmas, e, se necessário, construir coletivamente estratégias pedagógicas mais eficientes para o ensino da habilidade da leitura. (Professora Luciene)

Os professores do Ensino Fundamental II trabalham muito isolados nas suas áreas de atuação; o coordenador pedagógico possibilita o diálogo entre eles, bem como a articulação entre as disciplinas escolares.

O terceiro grupo dos fatores de insatisfação refere-se ao espaço físico, no sentido de ser melhorado e ampliado com a construção de biblioteca, quadra de poliesportiva, manutenção do laboratório de informática, etc.

Foi destacada também por uma professora a falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação. Outra, afirma que *“tem pontos negativos, mas são imperceptíveis* (Professora Suzana). Apenas um professor apresentou questões centradas no aluno: *Pouco interesse dos alunos em crescer, baixa estima do alunado, pouca criatividade para aquisição do aprendizado.* (Professor Antonio)

A maioria dos fatores apontados quanto à insatisfação no trabalho escolar também são intrínsecos ao trabalho do professor – o ensino, no entanto não se refere diretamente ao que acontece na sala de aula. Apenas o professor Antonio faz referência a fatores intrínsecos relacionados aos alunos em sala de aula.

Mesmo com esses fatores de insatisfação, mais de 90% dos professores afirmaram que não desejam sair da escola, destacando os seguintes motivos: sentirem-se bem; identificarem-se com o grupo; responsabilidade dos professores; direção presente e organizada; acreditarem que é difícil encontrar uma escola com as mesmas características em outro lugar. Três professores afirmaram que, apesar das dificuldades, preferem continuar lá. Apenas uma

professora afirmou que, às vezes, sente vontade de sair, mas só por causa do perigo das estradas.

A última parte do questionário refere-se à prática pedagógica no sentido de atender às necessidades de leitura dos alunos. Ao serem questionados a respeito do trabalho pedagógico da escola, na maioria das falas, fatores de satisfação apareceram relacionados apenas ao professor.

- a) Fatores de satisfação: educadores preparados e preocupados com a aprendizagem e a formação do aluno; o empenho e a vontade do grupo em tentar resolver os problemas; tentativa de envolver todas as disciplinas em projetos que valorizem a leitura; preocupação dos professores de Língua Portuguesa em formar leitores; as leituras, apesar de poucas, são bem discutidas.
- b) Fatores de insatisfação: alunos que ingressam no Ensino Fundamental II sem o domínio da leitura, com problemas de alfabetização; dificuldade dos professores em dar continuidade aos projetos; falta de articulação no trabalho entre os professores; alguns professores não são comprometidos e resistem a mudanças.

Foi destacado também por uma professora que os materiais disponibilizados pela escola são de boa qualidade. E três dos professores não se posicionaram em relação a essa questão.

Acerca do trabalho pedagógico em sala de aula, os professores indicam o tempo como um dos principais obstáculos: *dificuldade em priorizar tempo para trabalhar com leitura; poucas leituras são realizadas durante as aulas; falta de tempo para acompanhamento individual do aluno.*

Uma professora destaca as condições socioeconômicas como fator negativo, pois limita o universo letrado dos alunos: *os estudantes são de famílias carentes financeira [...], muitos só têm acesso ao mundo escrito na escola, o que limita bastante o universo letrado dos mesmos. Além de precisarem trabalhar no turno oposto ao escolar para ajudar na renda familiar.* (Professora Carmem).

Acreditamos que essa visão não se sustenta, pois a condição de pobreza não tem relação direta com a falta de aprendizagem. Muitos desses alunos não aprenderam a ler, pois não tiveram as mesmas oportunidades. O trabalho no turno oposto pode interferir no sentido de o aluno

chegar cansado e não ter disposição e motivação para as atividades escolares. É importante destacar que a fala da professora nos faz refletir a respeito da lógica homogeneizadora do trabalho escolar que não leva em consideração as diferenças de origem dos alunos (PERÉZ GOMÉZ, 1998).

Em resumo, os fatores de satisfação apontados pelos professores justificam a permanência deles na escola e a busca de possibilidades para superar os fatores de insatisfação; esses fatores operam em conjunto, com maior ou menor intensidade, nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Até o momento, expusemos parte da história, do contexto e das circunstâncias que configuram a Escola Municipal Josefa Celina da Silva, destacando os espaços e os sujeitos. No próximo tópico, abordaremos as ações e os discursos dos referidos sujeitos na vida cotidiana escolar, ressaltando as práticas de leitura e escrita. O tópico está organizado em duas partes. A primeira, denominada *além das margens das disciplinas e da sala de aula*, apresenta duas atividades coletivas realizadas na escola, com a participação de professores de diferentes disciplinas que envolveram um trabalho com leitura e escrita numa perspectiva interdisciplinar. A segunda parte, denominada *as práticas de leitura e escrita e o discurso de professores do sexto ano do Ensino Fundamental*, apresenta a análise das entrevistas e das observações que realizamos nas aulas dos professores das disciplinas, em especial dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, na turma do sexto ano B do Ensino Fundamental.

4 A VIDA COTIDIANA ESCOLAR: A LEITURA E A ESCRITA NAS PRÁTICAS E NOS DISCURSOS DE PROFESSORES DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.



Fotografia 8 – Cartazes na área da escola. Fonte: própria autora

A escola é um espaço constituído por diferentes atores (diretores, coordenador pedagógico, professores, alunos, funcionários) que desempenham funções distintas e complementares; logo, a escola se constitui em um espaço de embates de ideias que devem ser levadas em consideração no seu cotidiano.

O processo de ensino, que acontece dentro dos muros da escola, por ser uma prática social, constitui-se fenômeno complexo que envolve uma multiplicidade de elementos interdependentes (VEIGA, 1995). No cotidiano da sala de aula, esses elementos (conteúdo, procedimentos, teoria, prática, disciplina, tempo, família, tecnologias, ensino, aprendizagem, contexto sócio-político-econômico, entre outros) influenciam, com maior ou menor intensidade e de maneira variada, a prática pedagógica que se efetiva na interação dos sujeitos – professor e aluno.

Os alunos agrupados por turmas apresentam características similares no que diz respeito à idade, ao nível de conhecimentos em relação às disciplinas escolares, à condição social, cultural e econômica. Mas, ao mesmo tempo, cada aluno é um universo, e, por mais características homogêneas que se apresentem aos nossos olhos, cada um se constitui em presença única, devido às relações familiares, ao contexto local em que vive, às expectativas de vida, à trajetória histórica de cada um.

Nessa perspectiva, os professores também se constituem em presença única, apesar das características em comum (formação em licenciatura, categoria profissional, função na escola etc.). O professor é o sujeito responsável para organizar, mediar, gestar situações de ensino e de aprendizagem a partir dos desafios suscitados pelas demandas do cotidiano escolar.

A observação possibilitou-nos ir além do discurso evidenciado nas entrevistas e adentrar os muros da escola, nos limites da sala de aula; no entanto, acreditamos ser impossível apreender a vida cotidiana da sala de aula em sua totalidade, visto que cada aula é um acontecimento único, determinado pelas demandas e interações entre professor/aluno/aluno, além da programação, materializada no plano de ensino (PENIN, 2011).

Neste tópico descrevemos e analisamos a prática pedagógica e o discurso dos professores de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, buscando encontrar elementos que ajudem a explicar e a responder as questões levantadas.

Como nosso objeto de estudo diz respeito às dificuldades de leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, nosso olhar nessas observações esteve voltado para as atividades de leitura e escrita desenvolvidas por cada professor, buscando responder as nossas questões de pesquisa: - Como os professores lidam em sala de aula com as dificuldades de leitura dos alunos? Quais os indícios manifestados pelos alunos durante as aulas, que demonstram aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares por meio da leitura?

Destacamos que em alguns momentos da análise fez-se necessário referirmo-nos a outros aspectos além da leitura e da escrita, visto que o ensino e a aprendizagem se realizam num contexto interativo complexo e, a depender dos objetivos e procedimentos de ensino, podem extrapolar os limites da sala de aula e envolver diferentes sujeitos.

Nesta linha de pensamento, abordamos a seguir duas situações coletivas de ensino e aprendizagem em que percebemos o envolvimento da escola como um todo e a busca de conexões interdisciplinares por meio de temáticas que abrangem tanto questões locais e globais, como também a realização de procedimentos envolvendo a leitura e a escrita.

4.1 Práticas de leitura além das margens disciplinares e da sala de aula

Diversas ações incidem na vida cotidiana escolar dos anos finais do Ensino Fundamental e podem contribuir com a aprendizagem dos alunos nas diferentes disciplinas escolares. Durante o período das observações, foram realizadas, na escola, duas ações que conseguiram mobilizar praticamente todos os professores, extrapolar as margens da sala de aula, e a fragmentação disciplinar. Parte dessas atividades foi realizada em sala de aula e desenvolvida por professores das diferentes áreas do conhecimento.

A primeira ação foi uma etapa da *Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente - CNIJMA*²⁰, a qual se estrutura em diversas etapas de preparação e organização. Tais etapas iniciam-se nas escolas e culminam na Conferência Nacional. Em reunião pedagógica, a professora de Ciências apresentou a proposta de trabalho que deveria ser realizada na escola. Os professores presentes acataram a proposta, que foi coordenada pela área de Ciências.

Em um determinado dia da semana, nos três primeiros horários, os professores que estavam em sala de aula, independentemente da disciplina, realizaram com os alunos um levantamento a respeito dos principais problemas ambientais na escola e propuseram alternativas de solução. À medida que os alunos elencavam os problemas e as possíveis soluções, o professor escrevia no quadro, sistematizando as ideias. Os alunos copiaram essa síntese no caderno; um grupo copiou-a numa folha de “papel metro” para ser apresentada à Conferência do Meio Ambiente da escola

Em razão das dificuldades de acesso à escola e da falta de espaço para agregar todos os alunos, a Conferência do Meio Ambiente na Escola teve de ser realizada no período matutino e no vespertino, para atender aos alunos nos seus respectivos turnos. Foi realizada uma palestra com um representante da Secretaria Municipal do Meio Ambiente. Em seguida, os alunos de cada turma apresentaram o resultado da atividade realizada em sala de aula.

Os professores juntamente com o palestrante e os alunos discutiram as propostas e escolheram uma para ser realizada na escola: “O reaproveitamento da água do bebedouro para irrigar a

²⁰ Para conhecimento das etapas da *Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente* consultar <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/>

horta de verão que havia na escola”. O projeto foi desenvolvido na escola: um grupo de alunos participou de todas as etapas da conferência. Esse projeto não foi classificado para a última etapa, no entanto, um dos alunos da escola que participou da Conferência Estadual foi escolhido para participar CNIJMA em Brasília.

O projeto foi realizado no segundo semestre de 2013. Seus resultados foram: a área onde a água do bebedouro era descartada foi revitalizada e transformada em um pequeno jardim; a água coletada em um tanque foi utilizada na horta de verão; um poema feito por uma aluna; uma paródia feita por outra aluna; um vídeo em que os alunos apresentavam o projeto e seus resultados. Além desses aspectos que podem ser mensurados, outros aspectos também puderam ser evidenciados: elevação da autoestima; maior interesse por parte de alguns alunos em cuidar da horta de verão da escola; responsabilidade coletiva; responsabilidade com o meio ambiente, etc.

A segunda ação foi a **6ª Feira de Livros**, um evento externo que aconteceu na sede do município e já estava na sua sexta edição. A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou apenas dois ônibus para levar os alunos da escola para participarem da Feira. Surgiu, assim, um impasse em relação a quem levar²¹. O problema foi solucionado com um sorteio. Um professor por turma ficou responsável por fazer o sorteio de quatro alunos, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

Um dos destaques dessa Feira foi a literatura de cordel, com a participação de vários cordelistas da região, coincidindo, assim, com um dos conteúdos de Língua Portuguesa que estava sendo trabalhado nas turmas do sexto ano.

O planejamento da III Unidade, para as turmas do sexto ano contemplava o trabalho com a literatura de cordel em Língua Portuguesa, o gênero textual *entrevista* em redação, e a xilografia em Artes. Na disciplina de Redação foi construído coletivamente o roteiro de uma entrevista para ser realizada com um cordelista na 6ª Feira do Livro, sob a responsabilidade da professora de Língua Portuguesa. Na aula que antecedeu a visita à Feira do Livro, essa

²¹ Em uma reunião, os professores tentaram estabelecer alguns critérios para escolher os alunos. Um grupo achava que deveriam levar os alunos que demonstravam interesse pela leitura, mas outro grupo achava que deveriam levar justamente os que não demonstravam interesse com o objetivo de incentivá-los. Como não se chegava a um consenso, o sorteio foi a opção mais plausível para o momento. “Sortear quatro alunos por turma – do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental”.

professora fez não só a leitura da entrevista com os alunos, como também algumas correções necessárias.

No dia determinado para a visita à Feira, cada aluno recebeu um vale livro²² que possibilitou a aquisição de livros a custo zero. Esse fato causou euforia e alegria nos alunos por poder adquirir um ou mais exemplares. Os ônibus saíram da escola às 8h30 da manhã e chegaram ao espaço da Feira do Livro, por volta das 9h20. Uma longa viagem, num ônibus desconfortável²³, numa estrada não pavimentada e um calor insuportável. Mas nenhum desses aspectos tirava a alegria e o encantamento dos alunos que estavam realizando sua primeira viagem escolar, e daqueles que já a haviam realizado.

Durante o período que passaram na Feira, os alunos do sexto ano realizaram a entrevista com um cordelista; em seguida, juntaram-se aos demais para participar da programação (apresentações teatrais, *contação* de histórias, apresentações musicais, exposição e venda de livros de diversas editoras). Nos estandes, os alunos trocaram seus vales por livros de sua escolha. Não havia a interferência dos professores: eles olhavam, faziam perguntas aos revendedores, calculavam e até “pechinchavam”.

Toda a participação dos alunos na Feira foi filmada e fotografada, com o objetivo de socializar a atividade na escola para os alunos que não foram. Não temos informações se houve a socialização da filmagem na escola para todos os alunos.

Descrever tais atividades nos leva a refletir a respeito das aprendizagens que acontecem fora da sala de aula. Quantas aprendizagens naquele espaço, que não puderam ser mensuradas, que passaram despercebidas pelos olhares atentos dos professores voltados para o cuidado com os alunos (cuidado para não se dispersarem, para não realizarem algum ato de indisciplina, cuidado para que visitassem toda a Feira, que participassem de muitas atividades no local, cuidado para que eles se sentissem bem naquele espaço que também era deles, como cidadãos).

²² O Vale livro foi disponibilizado pela Secretaria de Educação, para todos os estudantes da Educação Básica da rede Estadual e Municipal que visitaram a feira. Não buscamos informações a respeito da origem dessa verba destinada para esses vales, se era convênio com as editoras ou recursos próprios da Secretaria de Educação Estadual e Municipal.

²³ Os ônibus que levaram os alunos para a Feira do Livro são os mesmos que fazem o transporte escolar (modelo de ônibus coletivo, bancos de resina, sem cinto de segurança, etc.)

A função social da escola, assim como as necessidades educacionais dos alunos extrapolam os limites disciplinares. A participação nas atividades propicia aprendizagens em diferentes âmbitos, sendo que muitas dessas aprendizagens não podem ser mensuradas graças à sua natureza. São atividades que influenciam o desenvolvimento do indivíduo. Os alunos retornam à escola com outras referências que podem (neste caso específico parece que pôde) contribuir para a elevação da autoestima, com o despertar do gosto pela leitura, com a percepção de si mesmos como cidadãos responsáveis pelo meio ambiente, com a responsabilidade, o respeito, a solidariedade...

Durante as observações, percebemos que proporcionar essas atividades demanda uma programação específica e uma logística que não é tão simples de realizar. O difícil acesso à escola, tanto para os alunos como para os professores, assim como a escassez do tempo, apresentam-se como grandes obstáculos para realização de atividades fora da escola. No entanto, percebemos que tal dificuldade não tem imobilizado essa comunidade escolar. O desafio que se coloca no momento é encontrar alternativas para proporcionar essas oportunidades a todos os alunos da escola.

As duas atividades foram vivenciadas por todas as turmas da escola e envolveram os professores das diferentes áreas do conhecimento que estavam presentes na escola no dia em que cada etapa foi desenvolvida.

No próximo tópico abordaremos as práticas de leitura e escrita vivenciadas em apenas uma turma e realizadas pelo professor da disciplina específica, buscando estabelecer relações entre essas práticas e o discurso de cada professor.

4.2 As práticas de leitura e escrita e o discurso de professores do sexto ano do Ensino Fundamental.

A sala de aula é um espaço de construção de conhecimento, tanto para o professor como para o aluno. Um espaço com uma programação definida *a priori*, que aos poucos vai sendo modificada pelas condições materiais, pelas interações entre os sujeitos envolvidos e pelas representações dos professores que ao longo do exercício da docência podem se deslocar ou modificar. Aspectos como tempo, conteúdos, atividades, interação entre professor-aluno e

aluno-aluno, organização da sala, linguagens, entre outros, constituem a prática pedagógica que se concretiza na aula. Esse fazer, ao mesmo tempo em que determina, é também determinado pela ação dos sujeitos concretos que vivenciam a aula. A aula nessa perspectiva se constitui como um acontecimento, um espaço de conhecimento, de cultura. (PENIN, 1994; VEIGA, 2010, 1997; ZABALA,1998; GERALDI, 2004; ROMANOUWSKI e MARTINS,2008).

Durante as observações realizadas, em alguns momentos, percebemos a programação da aula sendo modificada. Essas mudanças aconteciam pelas demandas suscitadas na sala e com o intuito de que a aula acontecesse, confirmando assim que a ação do professor exige conhecimentos/saberes específicos que subsidiem essa tomada de decisões na urgência do momento (PERRENOUD, 2000). Indica também momentos de conflitos que podem gerar construção de novos conhecimentos.

As diversas leituras das respostas dos professores aos questionários, as entrevistas, assim como as observações das aulas (transcrições das filmagens) evidenciaram a importância de considerar duas categorias de análise definidas a priori: *práticas pedagógicas e saberes da docência*. Igualmente nos deram um direcionamento para a consideração de alguns aspectos referentes à aprendizagem do aluno, visto que toda prática pedagógica do professor deve ser direcionada para o desenvolvimento da aprendizagem.

Concebemos a prática pedagógica como um complexo conjunto de ações que não acontecem dissociadas dos saberes e das aprendizagens da docência trabalhadas na formação inicial e continuada, ou seja, como uma atividade teórica e prática que acontece numa relação dialética. Comungamos assim, com a posição de Veiga:

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (1989, p. 16).

Essa prática materializa-se no processo de ensino que se configura na ação do professor enquanto um sujeito experiente, com competências e habilidades específicas para planejar esse processo visando a aprendizagem dos alunos. Nesta categoria, denominada *prática pedagógica*, procuramos identificar pistas para compreender como o professor concebe as

dificuldades de leitura dos alunos e sobretudo como lidam com essas dificuldades em sala de aula.

Tendo como pressuposto que o professor é o sujeito responsável para planejar os processos de ensino e de aprendizagem, entendemos que, para sua formação, são necessários determinados saberes que fazem parte da sua base de conhecimento profissional (SHULMAN, 1986; ROLDÃO, 2009; MIZUKAMI, 2002) e que vão além do domínio superficial de um fato, um conceito, um procedimento ou uma habilidade. Mas será que todo professor tem ciência de quais são esses conhecimentos/saberes e de como se manifestam na sala de aula? Para ajudar alunos com dificuldades de leitura, que conhecimentos/saberes o professor necessita? Esses foram alguns questionamentos que nortearam a segunda categoria denominada de *saberes da docência*.

O processo de ensino pode desenvolver, estimular e potencializar o processo de aprendizagem do aluno. Com base nessa assertiva, durante as observações em sala de aula, buscamos encontrar indícios das aprendizagens dos alunos a partir das atividades de leitura desenvolvidas nas aulas. Anexado a este texto, apresentamos as notas dos alunos do sexto ano B nas diferentes disciplinas, indicando um baixo nível de aprendizagem dos alunos. Ressaltamos que a nota é apenas um elemento que pode nos ajudar a pensar o processo de ensino e de aprendizagem.

No próximo tópico, apresentamos uma análise crítico-descritiva dos dados apreendidos por meio das observações e das entrevistas realizadas com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, organizados nas duas categorias citadas: *prática pedagógica e saberes da docência*

4.2.1 Práticas e discursos do professor de Língua Portuguesa

✓ Perfil da professora e da disciplina de Língua Portuguesa

A professora fez Magistério no final da década de oitenta, mas em razão do “choque no estágio”²⁴ ao final do curso, não queria lecionar. Em 1991, obrigada por sua mãe, fez um concurso para professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e foi aprovada. No ano seguinte, começou a lecionar em uma escola primária e com a ajuda de professores experientes começou a se identificar com a profissão. Essa identificação impulsionou-a para a Licenciatura em Pedagogia, mas, como não foi aprovada nos vestibulares que realizou, decidiu mudar de opção: no final da década de noventa, ingressou, por meio do vestibular, em uma universidade pública no Estado da Bahia, para cursar Licenciatura em Letras Vernáculas. Dos 21 anos de serviço na rede municipal de ensino, está há oito anos na escola Josefa Celina da Silva, com uma carga horária de 40 horas semanais distribuídas nos turnos matutino e vespertino, nas turmas de 6º e 7º ano. Sua intenção é aposentar-se na referida escola.

A carga horária da disciplina de Língua Portuguesa por turma correspondia a cinco horas aulas, distribuídas em três dias da semana. Essa quantidade de horas aulas facilitava a organização das sequências didáticas, possibilitando um maior conhecimento dos alunos tanto nos aspectos escolares, como nos aspectos afetivos, interpessoais, sociais e culturais.

Talvez por conta dessa carga horária maior e do seu objeto de estudo, as representações de alguns professores referentes ao ensino de leitura e escrita como responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa sejam confirmadas ao longo da história escolar.

Durante as observações, buscamos focar nosso olhar nas práticas de leitura e escrita realizadas em sala de aula, tendo em vista as dificuldades de leitura que os alunos apresentavam. Procuramos apreender como a professora de Língua Portuguesa no sexto ano do Ensino Fundamental trabalhava a linguagem escrita em sala de aula e como, nesse trabalho, conseguia estabelecer relações com a vivência dos seus alunos. Perguntávamos também como as atividades realizadas contribuíam para a aprendizagem dos alunos a respeito da linguagem escrita.

²⁴ A professora relata na entrevista que no estágio teve um choque com a realidade escolar. O que via no Instituto de Formação de professores não tinha relação com a realidade escolar.

✓ Prática pedagógica

Os episódios apresentados a seguir fazem parte da sequência didática organizada pela professora para a turma do 6º ano B. Os conteúdos e algumas atividades foram pensadas coletivamente, nas reuniões de AC, para todas as turmas do sexto ano da escola, o que indica um trabalho compartilhado na escola. O plano de ensino para a III unidade compreendia conteúdos de gramática, leitura, compreensão e produção de textos. A professora tinha liberdade para alterar, suprimir, ou acrescentar qualquer conteúdo a depender da necessidade da turma.

1º Episódio - Definição de literatura de cordel

A atividade descrita neste episódio fez parte da sequência didática da aula anterior, para a qual a professora levou um texto em cordel que seria lido com os alunos. Após a leitura e discussão do texto, foi construída uma lista coletiva no quadro com características da literatura de cordel. Após discussão, os alunos copiaram a lista no caderno

A professora deu continuidade à aula anterior, escrevendo no quadro as orientações para que os alunos construíssem uma definição de cordel. Alguns alunos agruparam-se naturalmente em trio; outros, precisaram que a professora indicasse onde sentariam. Durante toda a atividade, a professora acompanhou cada grupo, lendo a produção da equipe e dando orientações para a construção da definição de cordel. Destacamos a seguir um momento deste episódio.

Orientação coletiva da atividade (5min)

[...]

Professora: Vocês vão elaborar uma definição para cordel. O que é cordel? [...] Eu já comecei aqui a definição e vocês vão completar. “Cordel é um tipo de literatura...”. Então, vocês vão aproveitar isso aqui e vão completar com o que vimos em nossas aulas e organizar uma definição. Essa definição tem que ser escrita: *Ô pró é uma frase em baixo da outra?* Não. Vocês vão elaborar um parágrafo.

(Mostra na lousa a estrutura de um parágrafo)

Olha como é que se escreve um parágrafo: escreveu aqui na linha, depois eu venho aqui para o cantinho. Estão vendo como é um parágrafo? [...] a escrita de um parágrafo não é uma palavra em baixo da outra como a gente fez com as características. É um texto em prosa. Formar um parágrafo ou dois parágrafos se quiser. Tá bom?

Gabriel: Tá.

Professora: Todo mundo entendeu a atividade? Essa atividade é para a nota, uma das notas da unidade. Vamos caprichar. Quem tiver alguma dúvida pode me chamar que eu vou estar dando suporte a vocês. Podem começar.

(A professora organiza alguns alunos para formar trios) - Aline, entra nesse grupo; Gabriel, pode ficar lá com Dalton!

Jailda: E eu, professora!

Marcus Vinicius: Bom dia, professora! (aluno chega atrasado)

Professora: Bom dia. Marcus Vinicius fica aqui. Quem for chegando vai entrando nos grupos e vocês vão passando para eles as informações. Jailza, senta aí... Sandro, afaste um pouquinho para traz... Marcos, senta ali.

Marcos: ã, ã, ã, ã, ã não... (Em tom de reprovação)

Professora: Ô Gabriel, se conversar você sai do grupo, viu.

Gabriel: Tô procurando...

[...]

Professora: Gente, faça um rascunho depois passa a limpo. Não vai escrevendo logo no papel para me entregar. Faça um rascunho, depois passa a limpo bonitinho, leia para o grupo para ver se realmente é isso que o grupo quer. Cadê as características de ontem?

Cleide: Que característica?

Professora: Que vocês copiaram ontem?

Bianca: Não sei qual foi.

Professora: Tem que pegar elas para ler. É baseado naquelas informações que a gente viu aqui em sala de aula.

Milton: Eu não fiz!

Professora: Bianca, passa as informações pra Jailza.

(Os alunos conversam entre si, mas era admissível, visto que estavam realizando uma atividade em grupo, no entanto, alguns extrapolavam e discutiam a respeito de diversas coisas, além do assunto.)

Professora: Vitória, faça o favor... (a professora conversa com a aluna, mas não conseguimos gravar)

Vinicius: Ô professora! É o que mesmo?

Professora: Certo...Viu? Ô caprichar! (Fazendo elogio a um trio).

Vamos falar baixinho pissiuuu! Para não atrapalhar o outro.

Valmir: Ô professora! Ô professora!

Professora: Quem me chamou? Aqui já começou? (Conversando com um trio que ainda não tinha começado a fazer a definição). Cordel é um tipo de literatura... Vocês vão escrever agora as informações que têm sobre cordel, vamos lá ... vamos criar uma definição sobre cordel.

No início da aula, os alunos conversavam bastante, portanto a maioria não prestou atenção às orientações que a professora deu coletivamente. Nos dez primeiros minutos, era comum ouvir alguns alunos perguntarem “Professora, é para fazer o quê, aqui?” (João Paulo). Ao chamar a atenção dos alunos para a construção de um parágrafo, podemos inferir que em outras aulas a professora havia trabalhado com a estrutura de parágrafos – o texto em prosa.

À medida que os alunos foram escrevendo a definição sobre cordel, a professora passava em cada grupo para ler e fazer as considerações necessárias. Não conseguimos gravar as orientações que a professora fez nos grupos em razão das conversas paralelas dos alunos. Para concluir a atividade, a professora solicitou 10 minutos da aula de Matemática. Assim, a aula teve a duração de 48 minutos.

Ao final da aula, todas as equipes tinham construído uma definição para cordel. Essas definições não foram socializadas na turma, para que o aluno lesse e comparasse sua produção com as dos colegas. Os alunos realizaram a atividade a fim de receberem uma nota. No entanto, é fato que, enquanto a professora lia com eles a definição, questionava ou indicava alguma alteração ou sugestão, os alunos avançavam na produção escrita e na leitura.

2º Episódio - A realização da entrevista: exercitando leitura e oralidade.

Como vimos no tópico 3.2.1, a entrevista foi construída nas aulas de Redação. Os alunos, juntamente com a professora, construíram em sala de aula um roteiro de entrevista, composto por dez questões. A professora de Língua Portuguesa revisou o roteiro na aula anterior à Feira do Livro. As questões foram lidas pelos alunos sob a orientação da professora; foram feitas pequenas modificações na estrutura.

No dia em que foram para a 6ª Feira do Livro, a professora conduziu o grupo, composto por vinte alunos²⁵, ao espaço reservado à literatura de Cordel para realizar a entrevista. Ela conversou com os cordelistas presentes e juntos decidiram quem iriam fazer a entrevista.

Durante a entrevista, os alunos foram fazendo as perguntas; às vezes falavam baixo, sendo necessária a intervenção da professora, que repetia a pergunta, para ficar clara tanto para o

²⁵ Quatro alunos de cada turma do sexto ano.

cordelista como para os demais alunos. A entrevista foi toda filmada, com o objetivo de ser exibida e transcrita para toda a turma na escola.

Foi um momento descontraído: o cordelista, muito simpático, envolvia os alunos com suas respostas. Ao término da entrevista, os alunos foram olhar o estande de cordéis; compraram vários exemplares. Em seguida, juntaram-se aos demais alunos da escola nos diversos espaços da Feira do Livro.

3º Episódio - A transcrição da entrevista: exercitando a compreensão e a escrita.

A professora levou os alunos para a sala de informática, onde está instalada a lousa digital. Nesse espaço ficavam instalados os equipamentos de informática e guardados alguns recursos didáticos – livros, mapas de geografia, pranchas de ciências²⁶... A sala estava desorganizada e com aspecto pouco agradável, mas os alunos demonstravam que gostavam daquele espaço. Foram se acomodando, e já sabiam o que iam fazer. Mesmo assim, a professora novamente deu as orientações de como deveriam proceder. A atividade foi realizada em duplas, cada uma com a cópia xerocopiada do roteiro da entrevista.

No primeiro momento, assistiram a toda a entrevista. Foi uma festa verem os seus colegas na filmagem, de maneira ativa: não se contiveram nas brincadeiras, nos risos, nas gargalhadas. Era nítido um certo encantamento expresso na fisionomia dos alunos ao assistirem ao vídeo. Talvez por estarem se vendo ou vendo seus colegas em uma situação de destaque.

Após assistirem a toda a entrevista, a professora novamente deu orientações de como deveriam realizar a atividade; chamou a atenção para não conversarem e reiniciou o vídeo. As questões e respostas foram sendo passadas uma por uma. Quando os alunos não escutavam a resposta, pediam que a professora voltasse.

Todos, apesar de não terem ido à Feira do Livro e realizado a entrevista, participaram efetivamente da atividade. Construíram as questões coletivamente, assistiram à entrevista e transcreveram as respostas.

²⁶ Pranchas do aparelho reprodutor, sistema urinário, sistema circulatório, cadeia alimentar...

Foi uma atividade complexa, pois envolvia várias habilidades: assistir a vídeo, ouvir a pergunta e a resposta, compreender o que o cordelista tinha dito e escrever essa resposta de maneira coerente. Mas, para eles, o que importava era o vídeo, o registro com seus pares. Foi uma atividade curricular diferente das que aconteciam normalmente na sala de aula.

4º Episódio – Sistematizando a aprendizagem de literatura de cordel e de outros conteúdos por meio da leitura e da escrita.

A programação da escola exige uma nota do aluno ao final de cada unidade. Essa nota é obtida por meio de diferentes instrumentos de avaliação, entre eles, a prova. Este episódio relata a realização de uma prova escrita em que os alunos deveriam sistematizar sua aprendizagem por meio da leitura e da escrita. Ao ler as questões da prova e sistematizá-las por meio da escrita, o aluno pode demonstrar sua compreensão leitora e, ao mesmo tempo, a sua aprendizagem dos conteúdos da disciplina escolar realizada ao longo da unidade por meio da sistematização da escrita.

Para a realização da prova, a professora entrou na sala e pediu que os alunos se organizassem em fila. Enquanto se organizavam, ela escreveu no quadro algumas normas e orientações que os alunos deveriam seguir para fazer a prova. Em seguida, leu essas orientações para os alunos e distribuiu a prova escrita que deveria ser respondida individualmente. Antes que os alunos comesçassem a responder, a professora pediu que todos prestassem atenção que ela iria ler cada uma das questões. Terminada a leitura, os alunos tiveram aproximadamente trinta minutos realizar a prova.

Quando algum aluno tinha dúvida, chamava a professora, que prontamente ia até ele em sua carteira para dar as orientações necessárias. Não conseguimos gravar as orientações individuais, pois a professora falava muito baixo para não atrapalhar os demais alunos. À medida que cada aluno ia terminando de responder as questões da prova, entregava-a à professora, que olhava para ver se havia algo incompleto. Caso houvesse, a professora mandava o aluno de volta ao seu lugar para tentar responder.

Apesar de existirem diferentes instrumentos para que os alunos possam sistematizar seu pensamento por meio da leitura e da escrita, a prova escrita se constitui ainda, nessa escola, um dos instrumentos de maior peso, tendo em vista que o professor tem liberdade de escolher outras formas para avaliar. Ao final da unidade, porém, tem de realizar uma prova.

Durante a atividade, percebemos que apenas alguns alunos mantinham certa apreensão. Parece que a prova, para a maioria deles, não tem mais o significado que tinha há décadas: diversos estudos (LUCKESI, 2011; VASCONCELLOS, 1994) denunciaram as pressões que os alunos sofriam, visto que muitos professores utilizavam a prova como instrumento de punição e de controle.

5º Episódio – Leitura e reescrita da sistematização realizada.

Neste episódio, a professora tinha por objetivo que os alunos percebessem onde e por que erraram na prova, para reescreverem as respostas corretas no caderno²⁷. A professora iniciou a aula informando o que seria realizado naquela aula; em seguida, escreveu no quadro o roteiro da aula; deu orientações de como deveriam realizar a atividade, e entregou cada prova a cada aluno.

Nessa aula, a turma estava muito agitada, conversando demais, fazendo brincadeiras uns com os outros. Os alunos não permaneciam quietos; enquanto a professora entregava as provas, chamava a atenção.

1º momento – Orientação da atividade (8'10)
<p>Professora: A atividade de hoje vai ser a reescrita da prova. Prestem atenção, vocês vão abrir uma folha do caderno e escrever. Hoje são quanto?</p> <p>Alunos: Sete...</p> <p>Professora: Hoje são 07/10/ 2013</p> <p>Bruna: Vai destacar a folha, professora?</p> <p>Professora: Não é para destacar a folha. Vocês vão escrever o nome da escola e aqui... a gente vai fazer a reescrita da prova... Gente, presta atenção!!! Vocês vão refazer a escrita da prova no caderno. Vocês só vão reescrever as questões que erraram. Por exemplo: "Professora, eu acertei a número um". A número um vocês não vão reescrever. Só vão reescrever as questões que estão erradas ou incompletas. "Professora, eu escrevi correto, mas escrevi uma palavra errada, precisa reescrevê-la"? Precisa. Você vai reescrever a palavra que errou.</p> <p>Com essa reescrita a gente vai o quê? Vai melhorar, a gente vai aprender mais, a gente vai crescer. Então, a primeira coisa que eu vou fazer agora, é entregar as provas para vocês, ninguém vai estar comparando nota com ninguém agora... a preocupação de vocês aqui neste momento é já ir olhando...</p> <p>João Paulo: Essa prova aqui não é minha não professora (risos)</p>

²⁷ A prova já estava corrigida pela professora com a indicação de certo e errado e a respectiva nota. É comum os alunos pegarem a prova e só olharem a nota.

Professora: Oxente!!! Pissiuu... Dalton... vocês vão estar preocupados em ver o que erraram... Marcos, Vinícius, Jailza. (a professora vai chamando os alunos pelo nome e entregando as provas)

Professora: Aline, Natalia, Antonio, Gevaci... Milton, eu disse para não comparar sua nota com a do colega... você comparou.

(Muita conversa e brincadeira entre alunos)

Professora: A atividade proposta é a reescrita. Então, já vão olhando o que vocês erraram. João Paulo!!!! (chama a atenção do aluno João Paulo que estava comparando a sua nota com a do colega)

[...]

A transcrição da orientação dada indica que, para a professora, essa reescrita constituía-se em um momento rico para aprendizagem, pois os alunos podiam rever as questões e corrigir o que tinham errado. Sua posição converge com estudos que tratam a prova e outros instrumentos de avaliação como procedimentos para favorecer a aprendizagem do aluno (LUDKE e MEDIANO, 2002; MORETO, 2001). A professora tenta tirar o foco da nota, chamando a atenção dos alunos para a necessidade de identificar os erros cometidos e corrigi-los: “Vocês vão estar preocupados em ver o que erraram”. No entanto, alguns alunos, ao pegarem a prova, foram logo olhando a nota e comparando com a dos colegas.

Tal atitude dos alunos demonstra a representação muito forte que a nota tem no sistema escolar e que é confirmada durante o período de escolarização. Ao mesmo tempo, percebemos na fala da professora uma busca de deslocamento dessa representação.

Após distribuir todas as provas e chamar a atenção dos alunos pela inquietação, a professora iniciou a leitura do texto da prova. Percebendo que alguns alunos não estavam acompanhando a leitura, ela parou de ler, e indicou um aluno para dar continuidade.

Neste episódio é possível percebermos as dificuldades de leitura que alguns alunos apresentavam, e como tanto a professora quanto os colegas contribuía para a melhoria dessa aprendizagem. A seguir apresentamos um momento de leitura em sala de aula que constituiu o episódio *leitura e reescrita da prova*:

2º Momento: Leitura do texto da atividade realizada (3’43s)

[...]

Professora: Vamos lá... (a professora inicia a leitura do texto)
Título do texto “A seca e o inverno”

“Na seca inclemente no nosso Nordeste

<p>O sol é mais quente e o céu, mais azul E o povo se achando sem chão e sem veste Viaja à procura das terras do Sul</p> <p>Porém quando chove tudo é riso e festa O campo e a floresta prometem fartura Escutam-se as notas alegres e graves Dos cantos das aves louvando a natura</p> <p>Alegre esvoaça e gargalha o jacu Apita a nambu e geme a juriti E a brisa farfalha por entre os verdores Beijando os primores do meu Cariri.</p> <p>De noite notamos as garças eternas...”</p>
<p>Professora: Continua aí, João Paulo, a leitura! Milton: ai, ai, ai... Professora: Você não está acompanhando a leitura não? Leia aí, Vitória! Vilma: Oxe, piorou, professora. Professora: Leia, Sandro. Sandro: “Na copa da mata os ramos embalam E as flores [ejalam, ejalam] exalam suaves perfumes...”</p>
<p>Professora: “... alegre”. Vamos lá “De noite notamos as garças eternas”. Leia aí, Jailza! Jailza: “Na copa da mata os ramos embalam E as flores exalam suaves per...fu...” Professora: “suaves perfumes”. Jailza: “... suaves perfumes...”</p>
<p>Professora: Leia aí, Antonio. Antonio: “Se o dia desponta vem nova alegria A gente apre... apre...”</p> <p>Professora: “Aprecia” Antonio: “... aprecia o mais lindo compasso Além do balido das lindas ovelhas Enxames de abelhas zumbindo no espaço”</p>
<p>Professora: Dalton. Dalton: “E o forte caboclo da sua palhoça No rumo da roça de [mancha]...” Professora: “marcha” Dalton: “... marcha apr... [aprezada]...” João Paulo: ...apressada. Professora: “apressada” Dalton: “... apressada Vai cheio de vida sorrindo e contente [Lança] a...” Professora: “Lançar” Dalton: “Lançar a su... se...” Alunos: “Semente” Dalton: “Lançar a semente na terra [maiada]...” Alunos: “... molhada” Professora: “molhada”.</p>
<p>Professora: Gabriel. Vamos lá, Gabriel... Dalton: Oxe, oxe e eu... (Reclamando porque a professora pediu a outro aluno para continuar a leitura) Aluno: Posso lê, professora?</p>

<p>Professora: Gabriel! Vamos lá Gabriel!</p> <p>Gabriel: “Das mãos deste bravo caboclo roceiro Fiel prazenteiro modesto e feliz É que o ouro branco sai para o processo Fazer o progresso do nosso país”</p>

Destacamos, nesse momento, que ao fazer a leitura a professora se apresenta como modelo de leitor para seus alunos. Durante a leitura que fazem, eles tentam imitá-la, na entonação, no ritmo do cordel.

Na sequência da leitura do texto, percebemos alguns alunos lendo com mais desenvoltura que outros, apesar da dificuldade na decodificação de algumas palavras. A maior desenvoltura na leitura talvez tenha acontecido pelo fato de já conhecerem o texto e terem feito atividade de interpretação na prova de avaliação. Durante a leitura, os colegas tentaram ajudar quem estava lendo, pronunciando as palavras corretamente.

Chama-nos a atenção a leitura de Dalton que fez questão de repetir todas as palavras que errou ao pronunciar; parece que ele sente que se pronunciar novamente compreenderá melhor o sentido do que está lendo. A ajuda da professora também é de suma importância, tanto para quem está lendo, como para quem está acompanhando a leitura.

A literatura de cordel é um gênero textual que retrata o cotidiano daqueles alunos. A rima e as imagens evocadas pelo texto, retratadas de maneira lúdica, contribuem também para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita. A linguagem do cordel está diretamente ligada ao cotidiano, à vivência desses alunos.

Dando continuidade, a professora iniciou a correção das questões da prova para que os alunos fizessem a reescrita do que tinham errado. Esse momento de correção levou vinte e dois minutos de aula. A seguir, apresentamos alguns fragmentos dessa correção que apresentam alguns indícios de aprendizagem dos alunos a partir da leitura do texto e da mediação da professora.

<p>3º momento: Leitura, correção e reescrita das questões da atividade realizada (25'19)</p>

<p>[...]</p>

<p>Professora: Primeira questão [...] “Haveria modificação de sentido se o título fosse verão e inverno”?</p>
--

<p>Alunos: Haveria!!! Não!!! (Todos os alunos falam ao mesmo tempo)</p>
--

Professora: Por que haveria? A seca é quando fica muito tempo sem a chuva. Aí o gado morre, não tem plantação, não é isso? Não tem água. Mas o verão é uma estação do ano que o sol está mais quente. Mas isso não significa que não chova, no verão chove também. Então verão é uma estação que o sol está presente. A seca é um tempo prolongado sem chuva. Não é diferente?

Gabriel: É

Professora: Então se fosse verão e inverno haveria modificação de sentido?

Mateus: Haveria

(Alunos interrompem para perguntar qual era questão)

Professora: É a letra “a”! Número um, letra “a”. Sim. Porque gente, qual a diferença entre seca e verão?

Murilo: Porque a seca não tem água.

Professora: Seca não tem água, é um período longo sem chuva. A seca é isso. Você está fazendo no seu caderno Milton?

Sandro: O um é o que mesmo professora?

(Vários alunos não acompanham a correção, ficam com brincadeiras e se perdem na atividade e ficam perguntando a professora, qual é a questão, qual é a resposta. Foi necessário a professora chamar a atenção deles diversas vezes).

Mateus: Eu botei assim: “Sim. Porque não tem água na seca e no verão tem água”.

Professora: No verão pode chover entendeu? Então é diferente seca e verão. Acertou essa questão, Natália? ...

Dalton: Professora, professora! Eu acertei todas...

Professora: Já consertou Natália, no caderno?

Dalton: Professora! Ô professora... Professora, eu acertei todas, mas o ruim é que eu escrevi tudo sem acento ou vírgula ...

Professora: Pronto, então você conserta se tiver algum erro, viu.

Dalton: Só, professora?

Professora: Só o erro. Vamos agora a letra “b” gente...

Vinícius: Espera aí professora!

(A professora aguarda o aluno terminar e dá continuidade a correção das demais questões)

Professora: Estou corrigindo a questão de número seis. Marcos Vinícius, presta atenção! É questão de número seis é isso aqui, ó gente: Quais palavras do texto, que Patativa do Assaré que escreveu o texto, mostra que ele também se inclui nessa história, nesse sofrimento, nessa vida. “Quais as palavras indicam que ele faz parte dessa história do texto”? Quem pode me dizer?

Romilson: A seca

João Paulo: O inverno

Professora: Que palavra eu uso para me incluir em algo que estou falando, eu uso o quê?

Dalton: Provérbio

Professora: Que palavra do nosso dia, que pronome eu uso no dia a dia para me incluir?

Milton: Eu!

Gabriel: Não, é ele.

Professora: Para eu me incluir nesse contexto. Eu tenho que usar o quê? O que equivale eu e você juntos? Eu tenho que usar o quê?

Gabriel: É nós...

Romilson: Nós, vós...

Professora: Nós... muito bem! No texto o que é que tem, que indica nós ou nosso, que inclui ele?

Dalton: Professora, aqui, “nosso Nordeste”.

Professora: Nosso Nordeste, muito bem! Então quando ele fala nosso Nordeste, ele está incluído também no Nordeste, ele também faz parte do Nordeste?

Alunos: Faz!

Professora: Sim! Quando ele coloca nosso Nordeste. Qual é a outra palavra que ele se inclui aqui nessa história?

Marcos Vinícius: “A gente”.

Professora: A gente muito bem! O que é a gente? É quando eu estou incluído também.

(Professora interrompe a sua fala, devido a um comentário de Romilson que não conseguimos gravar. O aluno pede desculpas à professora).

Professora: Quando eu digo “a gente” esse “a” é escrito separado de “gente” viu.

Milton: É a – gente, separado. (Fala num tom jocoso).

Professora: Separado. Tem mais alguma coisa aqui que vocês acham que ele está se incluindo? Nosso Nordeste, que ele diz que o Nordeste também é dele, não é? A gente. Quando ele diz aqui, “meu Cariri”. O Cariri é um lugar. Ele também faz parte aqui?

Alunos: Faaaaz...

Dalton: Ô professora, ele botou “nosso país” também.

Professora: Muito bem!

Dalton: E botou nosso país também!

Professora: Nosso país. Então toda vez que eu uso o “nosso”, o “nós”, eu estou me incluindo naquela história, naquele contexto também. Tudo bem? Vamos ao sete. “Quais são os adjetivos empregado no texto para o caboclo morador do sertão, nas últimas estrofes”?

Dalton: É “um forte caboclo da sua palhoça”.

Professora: Forte

Vilma: “Fiel”

Professora: Fiel

Jailza: “Feliz”

Professora: Feliz

Aluno e professora: Modesto

Professora: Prazenteiro, muito bem! Forte, fiel, prazenteiro, modesto, feliz, não é isso:

Marcos Vinícius: Professor, professor

Romilson: Professor não rapaz ... (Corrigindo a fala do colega que chamou a professora de professor)

Professora: Essas são adjetivos, qualidades atribuídas ao homem do campo.

Milton: Ô meu Deus!!! (Reclamando por causa da correção de Romilson)

Professora: Vamos lá. Quando eu digo que o homem do campo ele é fiel, ele é feliz...

Milton: Modesto.

Professora: Ele é fiel, ele é bravo. Quando eu coloco esses adjetivos todos para o homem do campo, eu quero dizer que ele é o quê? Qual é a qualidade que...

Dalton: O homem do campo que cuida dos animais e da natureza.

Professora: Para viver no campo com toda seca, com todos os problemas. Esse homem do campo, ele tem que ser o quê gente, para conseguir sobreviver?

Murilo: Trabalhador

Professora: Trabalhador. O que mais gente?

Dalton: Otimista também professora.

Professora: Otimista, muito bem! Com tanto sofrimento para conseguir superar, ele tem que ser otimista, trabalhador não é?

[...]

Com a inquietação dos alunos e as brincadeiras de alguns, em diversos momentos, a professora ficava em silêncio olhando para quem estava brincando ou chamava atenção pelo nome. A participação maior na aula foi dos meninos; poucas meninas participaram.

O aluno Dalton se destacou nas falas, talvez porque tenha acertado todas as questões da prova. Ao analisar a sua prova, percebeu que teve problemas com a ortografia e pontuação. Dalton e os demais alunos que participaram, na medida em que apresentaram suas ideias com base no texto, demonstravam aprendizagem a partir da leitura.

A mediação da professora, na tentativa de explicar as questões, ajudaram os alunos a encontrarem respostas e construírem outras. No entanto, a falta de atenção, a dispersão dos alunos por qualquer motivo, fizeram com que a professora repetisse por diversas vezes a mesma situação. A maior parte das meninas não emitiam opiniões acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula e só falavam sobre o conteúdo se a professora chamasse pelo nome, algo a se saber melhor em outras investigações.

Nas aulas de Língua Portuguesa, a professora, ao trabalhar com literatura de cordel, estabeleceu relações entre a linguagem dos alunos, seu cotidiano e a linguagem escrita. Essa relação permitiu aos alunos participarem das aulas sem medo de errar, de falar. No entanto, no período que passamos observando, poucas atividades levaram os alunos a refletir coletivamente sobre a sua própria escrita.

Ao falar a respeito da sua prática pedagógica, a professora relata em diversos momentos que está sempre aprendendo. Essa aprendizagem possibilita mudanças no seu fazer pedagógico. Ao ser questionada se a leitura é uma habilidade necessária para a aprendizagem dos alunos na sua disciplina, ela afirma:

Em todas as disciplinas. Ler faz a gente crescer, a gente ter mais conhecimento, a gente aprende a escrever melhor, a gente aprende a falar melhor. A leitura sem dúvida é um caminho para a gente melhorar, crescer. Não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas (...). Quanto mais leitura, a gente tem mais argumentos para discutir, para se posicionar.

A leitura se apresenta como elemento chave para a melhoria de determinadas habilidades como escrever, falar, discutir, se posicionar. É possível inferir que a leitura é o caminho para a aprendizagem em todas as disciplinas.

No que se refere às dificuldades de leitura que os alunos apresentam, para a professora, a escola tem feito pouca coisa. Observamos que ela se posiciona como escola, *a gente tem feito muito pouco*:

Hoje a gente tem feito muito pouco, acho que por conta da carência de alguém para ficar responsável por isso, que seria o coordenador. A gente tem sofrido muito depois que a coordenadora daqui saiu. A gente tinha um trabalho diferenciado, cada um sabia o que ia fazer (...). Eu já sabia que o meu trabalho, em determinado momento, ia estar entrelaçado com o do meu colega. Tinha essa ponte e hoje a gente não tem. Esse ano a gente tentou fazer um projeto mas foi frustrante, porque a gente não conseguiu fazer nem abertura, nem a finalização (...)

Para a professora, a falta de um coordenador pedagógico na escola tem dificultado muito o trabalho com leitura e escrita. Sem um coordenador, os professores tentam, mas não conseguem estabelecer relações entre as disciplinas, conseqüentemente, o trabalho interdisciplinar não acontece de maneira efetiva. Isso acontece por diversos fatores (formação, objeto de estudo das disciplinas, tempo, falta de um planejamento coletivo por turma, difícil acesso à escola, entre outros).

Como já dissemos na caracterização da escola, as aulas têm duração de apenas 40 min. Os professores saem da sede do município às 7h, chegam na escola às 8h e aproveitam o intervalo de 15 min. do recreio para lanche e discutir questões relativas à escola, à sala de aula, a determinados alunos e a atividades em comum que se propõem fazer. Muitas dessas conversas não terminam; ficam desarticuladas. O coordenador pedagógico para eles, portanto,

não é alguém que vai levar um trabalho pronto, mas alguém que, com eles, consegue articular as atividades nas disciplinas, consegue sistematizar e socializar as ideias e sugestões do grupo.

As situações práticas em sala de aula não se modificam senão com uma grande lentidão.

✓ Saberes da docência e do ensino da leitura

Na fala da professora, assim como na dos demais professores entrevistados, é possível perceber que os saberes da docência pressupõem sujeitos, aprendizagem, espaços e tempos. Para ela, a aprendizagem da docência acontece ao longo do exercício. Na sua fala, observamos a distância que acontece entre a realidade dos cursos de formação de professores e o cotidiano escolar, que, em muitos casos, provocam um *choque com a realidade* no início da carreira (HUBERMAN, 2000). Segundo a professora,

Não existe aprender a ser professora! Quando eu fiz o ensino médio, eu achei que eu estava aprendendo a ser professora, mas na verdade, aprender a ser professor só na prática. E isso foi um choque tão grande, que, quando eu cheguei na sala de aula, nada do que eu tinha visto serviu. Eu não tinha aquele modelo de aluno, eu não tinha a forma de falar, porque a gente dava aula muito para os colegas. Ficava todo mundo quietinho, olhando para gente, aquela coisa toda arrumadinha, certinha, todo mundo responde na hora certa.

E quando eu cheguei lá (referindo-se à escola) a realidade era outra. Nesse momento, quando cheguei na Régis Bitencout²⁸ para estagiar na quarta série, que hoje é o quinto ano, eu disse “eu não quero mais ser professora”. Eu queria abandonar o estágio. Eu não sabia ensinar, tudo que eu aprendi não serviu. “Não está servindo, não estou conseguindo conduzir, não estou conseguindo controlar a turma, eu não estou conseguindo fazer o que eu aprendi lá”.

As aprendizagens ocorridas durante o curso de Magistério não foram suficientes para lidar com a realidade da sala de aula. O choque provocou a rejeição naquele momento, visto que a professora não tinha ideia de como seria o trabalho nas situações concretas de sala de aula.

A aversão a ser professora persistiu até aprovação em um concurso: *Eu tinha 18 anos no estágio, aos 19 anos não queria ser professora, minha mãe me inscreveu no concurso, eu não estudei. No dia de realizar a prova, a professora afirma que foi obrigada: eu levantei e fui a pulso, eu não queria passar, mas passei.*

²⁸ Escola de Ensino Fundamental onde a professora foi realizar o estágio.

Apesar da resistência, provocada pelo *choque da realidade* durante o estágio do curso de Magistério, a professora, depois de ser aprovada em um concurso, assumiu uma sala de aula. No início da carreira, ela encontrou ajuda de uma professora experiente e demonstrou disponibilidade para aprender. Na sua fala, observamos a importância do professor experiente para ajudar o professor iniciante:

Comecei a trabalhar na escola Renascer ²⁹ de Betania. Eu tive muito apoio dela porque ela já tinha tido escola particular. Ela me ensinou algumas coisas, foi me dando uns toquezinhos e tal, muito de escola particular, aquela organização, as coisas anotadinhas, tudo arrumadinho. As coisas dos meninos tudo bonitinho, capinha com tudo organizado. Ela me deu coisas que eu vou guardar para sempre: aquelas informações boas que ela me dava, aqueles toques.

Lá (no CAIC³⁰) eu encontrei parceiras de trabalho. Lene(...). Lene era minha companheira de trabalho, a gente só andava juntas, trocava ideias de trabalho. Lene foi minha professora de Literatura Brasileira na UEFS(...). Ela passou para mim muita coisa boa. Aprendi muito com Lene. Hoje ela saiu do município, está só na Universidade. Lene foi minha colega de trabalho e depois foi minha coordenadora, aprendi muito com ela como coordenadora.

Para ela, a aprendizagem da docência também acontece com seus pares, diretores, coordenadores e em cursos de especialização e de formação continuada de professores:

O Curso de Especialização em Avaliação Currículo e Didática pela UNEB foi uma experiência muito boa. Eu aprendi muito, muito, as coisas que eu aprendi coloco em prática até hoje: como avaliar o meu aluno, eu não posso avaliar meu aluno só no momento da prova; a avaliação tem que passar por cima daquele momento e o tempo todo eu tenho que estar avaliando o aluno. Uma das coisas que faço é a reescrita de prova baseada nisso que eu vi lá [...] Às vezes naquele momento o aluno não estava legal, sei que ele conseguiria fazer melhor [...] sempre dou segunda oportunidade para meus alunos. Só na quarta unidade e na recuperação que não. Eu dou a segunda oportunidade para ele mostrar se realmente sabe fazer ou não. E na maioria das vezes ele consegue rever onde errou. Eu acho que é até mais complicado reconhecer o erro e concertar.

Tanto o curso de Especialização que eu fiz me mostrou isso, quanto o PROFA³¹. O PROFA, eu fiz durante três anos, todas as terças-feiras à tarde. O formador ia para sala de aula com a gente, olhava a gente aplicando a atividade, depois voltava para discutir onde errava, onde eu me senti insegura, onde eu não conseguia...Foi um curso que tem me ajudado muito

²⁹ A escola Renascer era de iniciativa privada. Devido a algum acordo/convênio passou para a iniciativa municipal, no entanto a diretora continuou sendo a proprietária do prédio.

³⁰ CAIC – Escola de Ensino Fundamental.

³¹ Para maiores informações sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, consultar o site http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf

na alfabetização dos meninos. O PROFA me fez também ter esse olhar para a questão da alfabetização, desses cuidados com o mínimo, com as coisinhas mínimas que faltam.

Habilitada em Letras Vernáculas, a professora buscava em outros cursos elementos que a ajudassem a lidar com as necessidades dos alunos. O curso de especialização, tratando especificamente de questões pedagógicas, e o do PROFA, destinando a professores alfabetizadores, contribuíram muito com o seu desempenho em sala de aula.

Sobre a docência, a professora aponta diversos saberes que entende como necessários em sala de aula; no caso da disciplina de Língua Portuguesa, o professor precisa ter o domínio do básico – a gramática:

Eu acho que a gente tem que dominar o básico. As regras gramaticais, a gramática na verdade. A gente tem que dominar esse básico e a gente tem que aprender a passar isso para o aluno, como ensinar. A gente precisa também aprender a lidar com o aluno, ter o domínio de classe, porque, se não tiver, nada disso a gente consegue colocar em prática. Se a gente não souber dominar os alunos. Na verdade não é dominar, eu acho que é conquistá-los.

Além do conhecimento específico da disciplina, ela afirma ser necessário ter conhecimento sobre o “como fazer”, ou seja, conhecimentos pedagógicos. Em sua fala todos os saberes são importantes: um saber depende do outro para que a aula aconteça.

Eu acho que um depende do outro. Então se um depende do outro, eu não vejo um mais importante, porque faltando um desses o ensino vai ficar comprometido. Se faltar um, se você tiver uma classe indisciplinada, você não consegue; se você não souber lidar com seus alunos você não consegue; se você não dominar o assunto, você também não consegue. Então eu acho que o domínio do conteúdo talvez seja mais importante, mas no momento que a gente pesa, um depende do outro. Nesse sentido, acho que todos terminam sendo importantes.

Os saberes da docência para a professora apresentam-se numa relação de interdependência, podendo, em determinado momento, o saber específico da disciplina ser mais importante, mas o processo de ensino não se efetiva sem os demais.

Ao responder a questão a respeito de o professor de outras disciplinas ter conhecimentos acerca do processo de leitura, a professora faz uma diferenciação em relação ao objeto de estudo da sua disciplina, afirmando que a responsabilidade maior é a de Língua Portuguesa; no entanto, isso não exime os demais professores de contribuírem com essa aprendizagem.

Eu acho que as pessoas têm que diferenciar um pouquinho. O professor de Língua Portuguesa [...] ele tem que ser responsável maior pelas regras gramaticais, é conteúdo dele. Isso não quer dizer que outros professores não possam chegar lá e dizer assim: frase inicial com letra maiúscula, aqui precisa de um ponto [...]. Agora ler, interpretar, produzir textos é responsabilidade de todos, igualmente. Porque se eu estou querendo que o meu aluno pense e reflita, coloque suas ideias em História, Geografia, Ciências e Matemática. Eu não posso trazer um conteúdo pronto, jogar para meu aluno e querer que ele absorva e depois vomite na prova. [...] Eu quero que o meu aluno seja um ser pensante, um ser crítico, que se posicione e isso não é papel de Língua Portuguesa, é de todas as disciplinas de forma igual, o que difere, é só aquela parte.

Subentendemos nessa fala que a professora acredita que é responsabilidade de todos os professores, independentemente da disciplina que leciona, saber trabalhar com a leitura e a escrita, visto que, por meio delas, é possível o aluno desenvolver uma postura crítica e avançar no domínio dos conteúdos. Sua fala converge para os estudos de Kramer (1999), Neves et al (2006) e Silva (2007), que apontam o ato de ler e escrever como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento.

Em consequência das dificuldades de leitura que os alunos apresentam e da necessidade que os professores têm de formação para lidar com tais dificuldades, segundo a professora, a Secretaria Municipal de Educação investiu apenas na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Quando a Secretaria de Educação pensou no PROFA para as séries iniciais, ela pensou em trabalhar com as séries iniciais; provavelmente os meninos vão estar dominando essas habilidades e provavelmente não darão mais trabalho aos professores do Fundamental II. Porém a gente sabe que muitos professores [...] não estão colocando em prática o que aprenderam, porque, se tivessem, com certeza, hoje não teríamos alunos no sexto ano que não sabem ler, escrever, se posicionar, reescrever... ou esses professores tomaram o curso, aprenderam, mas não estão sabendo colocar em prática. Porque, quando eu fiz o PROFA, a gente tinha aulas todas as terças à tarde e a formadora ia na minha sala, de surpresa, olhava meu roteiro de aula, via como eu estava trabalhando e depois voltava no encontro seguinte para discutir. Ela colocava pra todo mundo aquilo que tinha achado bom e aquilo que não tinha achado. Todo mundo compartilhava e ninguém se sentia frustrado por isso, porque estava tentando colocar em prática algo, se conseguiu ou não... “isso aqui foi o ponto negativo, vou tentar pensar nisso aqui e mudar”. Hoje faltam esses cursos.

Nos dados analisados, é possível perceber que no curso de magistério e no curso de licenciatura a professora teve uma formação desarticulada com o cotidiano da sala de aula. As aprendizagens que ocorreram ao longo do exercício da docência com seus pares ou em cursos de formação continuada foram fundamentais para o deslocamento de certas representações a

respeito da avaliação como atribuição de notas e da alfabetização como um processo de responsabilidade apenas das séries iniciais. Apreendemos também que houve uma mudança na forma como a professora concebia esses dois processos a partir do vivido em sala de aula. Aparece em seu discurso e na sua prática pedagógica uma representação de que a avaliação é um processo que pode ajudá-la a perceber as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para a professora, todas as disciplinas escolares podem contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista que *ler, interpretar, produzir textos é responsabilidade de todos, igualmente*.

Em resumo, nas práticas e discursos da professora de Língua Portuguesa com relação à linguagem escrita, percebemos a diversificação nas práticas e no uso dos gêneros textuais; a valorização da linguagem oral do aluno estabelecendo relação com a linguagem escrita; as sequências didáticas levavam em consideração as dificuldades de leitura e escrita dos alunos; o uso de portadores de textos diversificados (livro didático, textos xerocopiados, cópias na lousa, imagens, lousa digital); incentivo para todos os alunos realizarem leituras em sala de aula (leitura do texto trabalhado ou das questões e respostas das atividades).

Essas leituras são importantes pois contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas concordamos com a professora ao afirmar que essas atividades não são suficientes para sanar as dificuldades de leitura que os alunos do sexto ano B apresentavam.

Os alunos com dificuldade de leitura precisam de um tempo maior voltado para a produção escrita, leitura, discussão e reescrita – a reflexão sobre a sua própria escrita. A leitura de um texto de sua autoria contribui para reorganizar o pensamento, confirmando ou modificando suas ideias (NIZA, 2005; KLEIMAN e MORAES; 1999). Durante as correções das atividades, foi possível perceber indícios desse movimento em algumas questões nas quais os alunos tinham que se posicionar. Acreditamos que essas produções poderiam ser mais exploradas na sala de aula.

4.2.2 Práticas e discursos da professora de Matemática

✓ Perfil da professora e da disciplina de Matemática

A professora cursou o Magistério no final da década de oitenta. Em 1991, fez o concurso para professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e trabalhou com a 4ª série (hoje 5º ano). Um ano depois, prestou o vestibular para cursar Licenciatura em Matemática em uma universidade pública do Estado da Bahia. Seu ingresso no magistério foi uma escolha: *Eu escolhi ser professora, quando alguém me perguntava o que eu queria ser, eu dizia: ser professora [...] eu quero ensinar matemática.*

Atua na rede municipal de ensino há 23 anos, e leciona na escola Josefa Celina da Silva há 18 anos, com uma jornada de 40 horas por semana. Já fez parte da gestão escolar, na primeira vez como vice-diretora e na segunda como diretora. No ano em que a pesquisa foi realizada, a professora trabalhava nos turnos matutino e vespertino com as disciplinas de Matemática no 6º e 7º ano, e com Geometria no 6º ano.

A carga horária da disciplina de Matemática no sexto ano, por turma, correspondia a quatro horas aulas, distribuídas em três dias da semana. Essa carga horária permitia um contato maior da professora com os alunos, fator importante para diagnosticar e planejar atividades que atendessem às necessidades de aprendizagens dos alunos.

Quando iniciamos as observações, os alunos estavam sempre sentados em filas organizadas por ordem alfabética. Aos poucos, essa organização social da sala foi se modificando: em algumas aulas eles se organizavam como queriam³². A organização por fila era para diminuir a conversa entre os alunos, no entanto, nem sempre se conseguia. A turma conversava bastante, mas, quando a professora chamava a atenção, eles diminuavam o papo.

Observamos as aulas de Matemática da terceira unidade e o nosso olhar esteve voltado para as práticas de leitura e escrita realizadas em sala de aula, tendo em vista as dificuldades de leitura que os alunos apresentavam. Quais as atividades nas aulas de Matemática que contribuem com o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos?

A seguir, apresentamos alguns episódios que demonstram a dinâmica das aulas dessa professora os quais nos dão algumas pistas para refletir a respeito do ensino e da aprendizagem dos alunos por meio de atividades de leitura e escrita, bem como outros momentos que consideramos relevantes para a nossa análise.

³² Para maior aprofundamento sobre a organização social da sala, ver ZABALA (1998).

1º Episódio – Superando adversidades locais com orientações de atividades escolares

Tendo em vista que muitos alunos chegavam atrasados no primeiro horário de aula, a professora decidiu aproveitar o momento de espera para distribuir uma atividade xerografada e dar orientações para que os alunos resolvessem a atividade em casa.

Foi um momento muito significativo para alunos que não tinham orientação da família em relação aos conteúdos das disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental. A partir dessas orientações, eles poderiam resolver as questões tendo-as como parâmetro. Os alunos que chegaram atrasados perderem a orientação, mas receberam a atividade xerografada.

Orientação da atividade para casa. (00:08:45)

[...]

Professora – Essa atividade envolve a operação da divisão. Certo? Estou dando um tempinho pra gente começar. Vou trabalhar com outros múltiplos e não chegou ainda todo mundo. Então vocês vão levar para casa essa atividade [...] Vocês vão fazer a primeira questão e a segunda. A terceira vocês não vão fazer porque ainda não trabalhamos expressões numéricas com as quatro operações. A gente só trabalhou com adição, subtração e multiplicação. A primeira questão não dá para vocês fazerem aqui no espaço, eu vou pedir que vocês façam aqui no verso, tá bom?

Milton – Ô, a professora Jailda veio.

Professora – Jailda?

Milton – Ham...

Professora – Acho que veio.

Milton – É que meu caderno ficou na mão dela.

Professora – Valeria!!!

Alunos – Vitória!

Professora – Vitória? Vitória senta lá no seu lugar. Vocês vão receber a atividade e vão fazer a primeira questão no verso. Por quê? Porque aqui não tem espaço, tá bom. Então vocês vão fazer essa atividade e vão trazer na próxima aula. Tá certo? Agora a terceira questão não é para vocês fazerem...

Aluno – Bom dia professora... (Aluno chega atrasado)

Professora – Bom dia! Senta aí, por favor. Agora eu quero chamar a atenção de vocês para o seguinte: Eu tenho aqui uma expressão numérica $18-2 \times 4+5$. Prontinho.

Aluno – Ô pró...

Professora – Deixa a pró Geruza concluir. A minha pergunta é: quantos sinais de operação nós temos aqui?

Alunos – Três

Professora – Três. Qual é o primeiro sinal da operação que vem ali?

Alunos – Menos.

Professora – Menos, o primeiro sinal. Esse menos representa que operação?

Aluno – Adição!

Aluna – Subtração!

Professora – Isso. O menos está representando a subtração. O segundo sinal é o quê?

Alunos – Vezes.

Professora – Vezes. O vezes está representando o quê?

Alunos – A multiplicação.

Professora – A multiplicação. Certo. E qual é o terceiro sinal?

Alunos – Adição.

Professora – É o sinal de mais, que é da operação da adição. Pronto, quando a gente vai resolver uma expressão numérica, o que é que a gente vai fazer? A gente vai obedecer alguns critérios: eu tenho subtração, multiplicação e adição. Quem é que eu resolvo primeiro?

Alunos – Subtração. [...] (A professora continua explicando a atividade com a participação dos alunos).

A professora justificou o motivo de iniciar a aula passando o exercício para casa, informando que estava aguardando os alunos chegarem.³³ Em seguida explicou passo a passo como resolver uma expressão numérica. Por ser uma atividade em que os alunos já tinham certos conhecimentos, eles participaram ativamente. No entanto, a participação dos meninos foi maior que a das meninas.

A fala da professora pode dar a entender que essa uma orientação não é frequente. No entanto, ela realizou orientações de atividades para casa em outras aulas. Talvez sua fala estivesse se referindo ao momento em que estava realizando a orientação, após a qual chamou a atenção dos alunos para o conteúdo que seria trabalhado na aula, iniciando assim um segundo episódio que teve duração de 10min.

2º Episódio – A exposição de um conteúdo a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

³³ Por ser a primeira aula, alguns alunos chegavam atrasados.

Vamos retomar aquele assunto da semana passada, [...] que a gente começou e parou. Os múltiplos de um número natural, lembram? [...] Vamos lembrar aqui como a gente vai encontrar os múltiplos de um número. Vamos encontrar os múltiplos de quatro?

Os alunos começaram a dizer os múltiplos de quatro e a professora foi escrevendo no quadro, interrompendo-os no número 32 e advertindo-os para parar, pois os múltiplos são infinitos. A partir dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos múltiplos comuns de um número natural, a professora introduziu o máximo múltiplo comum – MMC, trabalhando com diversos exemplos, com a participação dos alunos. No episódio a seguir, a professora dá continuidade a essa exposição participada sobre MMC e propõe uma situação-problema para os alunos resolverem juntamente com ela.

3º Episódio – Explorando um conteúdo escolar a partir da leitura de uma situação-problema.

A professora iniciou a leitura de uma situação-problema para que os alunos encontrassem o MMC de dois números, de maneira contextualizada.

Leitura pela professora e explicação do conteúdo (10m e 55s)
<p>[...]</p> <p>Professora – Agora eu vou dar uma situação e vocês podem dizer: pró, o que isso tem a ver com Matemática ou com esse assunto que a gente está trabalhando hoje? A situação é a seguinte: “Vovó vai viajar com a turma da melhor idade do bairro. Quantas pessoas vão nessa viagem, se podemos agrupá-las de 8 em 8 ou de 10 em 10?”.</p> <p>[...]</p> <p>Professora – Só que tem um detalhe: eu posso agrupar o número de pessoas que vai nessa viagem de 8 em 8 e posso agrupar também de 10 em 10. Agora tem um detalhe: não vai sobrar ninguém. Quantas pessoas será que vão nessa viagem?</p> <p>Aluno – Não entendi ainda....</p> <p>Professora – Não entendeu?</p> <p>Aluno – Três...</p> <p>Professora – Ninguém vai ficar respondendo sem pensar. Bora³⁴ lá! Vai viajar um determinado número de pessoas com vovó, ok. A gente sabe o número de pessoas?</p>

³⁴Expressão utilizada na região que tem origem na expressão “vamos embora”. Geralmente é usada para expressar “vamos”.

Alunos – Não...

Professora – Não sabe. Mas o legal da Matemática é isso, ela dá algumas pistas para a gente. Qual é a primeira? Eu posso arrumar o número de pessoas que vai viajar nesse carro de 8 em 8 e não vai sobrar ninguém. E posso arrumar ao contrário. Ah, eu não quero mais de 8 em 8, eu quero arrumar de 10 em 10, também não vai sobrar ninguém. Como será que eu posso fazer isso? Será, Vinicius, que esse assunto que a gente trabalhou aqui agora nos ajuda?

Alunos – Ajuda.

Milton – Quantas pessoas, professora?

Professora – É isso que eu quero saber. É isso que nós vamos descobrir. Milton, a pista é: o número de pessoas que vai viajar com vovó, incluindo ela, eu posso arrumar grupos de 8 em 8 ou de 10 em 10 e não vai sobrar ninguém.

Mateus – No ônibus tem 42 cadeiras.

Professora – No ônibus tem 42? Você está perto. Então vai viajar...

Valmir – 44, professora.

Professora – 44 pessoas?

Milton – 50.

Aluno – Em um ônibus vai 40 pessoas...

Vinicius – É 44 rapaz...

Dalton – Ô professora um ônibus tem 50 cadeiras?

Professora – A lotação de um ônibus...

Aluno – É 44...

Professora – Legal, oh presta a atenção!!!

João Paulo – Depende do ônibus...

Professora – Sim [...] tudo bem, a gente sabe que o ônibus tem uma lotação máxima. Tudo bem...João Paulo... gente... Milton! (Chamando a atenção dos alunos que estavam discutindo por causa da lotação de um ônibus)

Gente eu dei duas pistas aí. Eu posso arrumar as pessoas de 8 em 8 e de 10 em 10.

Aluno – 4×10 .

Professora – Vamos arrumar? Vamos arrumar de 8 em 8? Eu vou fazer o seguinte: primeiro vou arrumar os grupos, o grupo de 8 [...]

Após a leitura um grupo de meninos se envolveu com a situação, iniciando uma discussão para encontrar o número de pessoas, estabelecendo relações com a lotação máxima de um ônibus. A professora permitiu que eles falassem. Como não se chegava a um consenso, ela chamou a atenção deles para as duas pistas que a situação-problema indicava.

Com base nas pistas, a professora conduziu a discussão para a solução do problema a partir do MMC de 8 e 10. Com essa situação, reforçou a ideia de que a Matemática está na vida cotidiana. Em seguida, criou uma situação-problema com MMC envolvendo o número de alunos da turma. Nos dez minutos de discussão, não foi gravada nenhuma fala individual das meninas

4º Episódio – Lendo e resolvendo situações-problema

O terceiro episódio está relacionado à sequência anterior em relação ao conteúdo. A professora distribuiu para cada aluno uma folha xerocopiada com algumas situações-problema a fim de que os alunos as lessem e as respondessem.

Lendo e resolvendo situações-problema (37min e 38s)
Professora – Bom, agora eu tenho uma atividade aqui pra vocês.
Murilo – De novo?
Professora – De novo!
Bianca – Pra casa ou aqui?
Professora – Agora.
Aluno – Agora???
Professora – É... A gente vai aplicar o que aprendeu aqui hoje.
João Paulo – É no caderno, professora?
Professora – Esta é para agora.
Sandro – Vou fazer de caneta.
João Paulo – Vou fazer de lápis...
Professora – Eu quero de lápis... Quero receber o seu, Vinícius. [...] O livro de vocês não traz muito esse tipo de situação-problema. Entendeu.
Aluno – E eu, pró.
Professora – Faltou?
Sandro – Aqui é pra responder no caderno?
Professora – Não. Pode responder na folha mesmo. Primeira coisa: coloca logo o nome de vocês, a turma, a data.
Aluno – Professora, o meu nome eu vou colocar de caneta.
Professora – O nome coloca de caneta. Agora as respostas, de lápis. Vamos lá. Bianca vai ler a primeira situação-problema e Bianca vai ajudar a gente responder. Tá bom, Bianca? Só você agora vai participar da aula. Começa, Bianca... Bora prestar a atenção e ouvir Bianca.

Bianca – “Paulo está doente, o médico re-receitou-lhe um comprimido de seis em seis... horas e uma... co...”

Marcos Vinícius – colher

Bianca – “... colher de x- xa-ro...”

Professora – [xarope]

Bianca – “... de quatro em quatro horas. Seu pai deu-lhe um com- comprimido e uma colher de xarope a-a zero hora (meia noite). Qual é o primeiro horário em que Paulo [voltara] a tomar comprimido e xarope ao mesmo tempo”.

Professora – Para um pouquinho. Natalia, leia para mim.

Natalia – Em uma padaria...

Professora – Não a primeira, leia de novo...

Natalia – “Paulo está doente, o médico receitou-lhe um comprimido de seis em seis horas e uma colher de xarope de quatro em quatro horas. Seu pai deu-lhe um comprimido e uma colher de xarope a zero hora (meia noite). Qual é o primeiro horário em que Paulo voltará a tomar comprimido e xarope ao mesmo tempo”.

Professora – Quem gostaria de comentar essa questão para mim?

Mateus – Eu professora...

Professora – Vinicius não! Vinicius já participou bastante da aula hoje.

Valmir – Eu, professora.

Professora – Pode ser você. Comente essa primeira questão, o que foi você entendeu?

Valmir – Que ela vai tomar um remédio de seis em seis horas... vai pelos múltiplos somando de três em três horas.

Professora – Então, você entendeu que ele, porque quem está doente é quem? É Paulo. E Paulo vai tomar remédio, mas não é só um remédio. Ele vai tomar quantos remédios?

Valmir – Dois.

Professora – Dois. Vocês já observaram que às vezes as pessoas têm que tomar mais de um remédio quando está doente? E tem remédios que coincidem os horários? Valmir acha que a gente encontra o horário que ele vai tomar esse remédio, os dois juntos, encontrando os múltiplos de seis e os múltiplos de quatro. Alguém concorda com Valmir?

Aluno – Concordo.

Professora – É o caminho?

Alunos – É.

Dalton – Ô, professora, se tomar um xarope desse junto com outro remédio a pessoa fica viciada, né?

Professora – Sim. Mas é quando você toma remédio sem ir ao médico para se consultar. Porque quando você vai ao médico, o médico vai passar uma medicação, a depender do que o paciente tem, a doença que ele tiver ou o problema que ele tiver. Ele vai passar um remédio ou dois remédios que podem ser tomados ao mesmo tempo. Certo? Só não pode tomar remédio ser

prescrição médica. Aí não pode.

Valmir – Professora, aqui vai usar as três horas ou as quatro?

Professora – Você disse o quê? Que a gente vai encontrar os múltiplos de quem?

Valmir – De seis e de quatro...

Professora – De seis e os múltiplos de quem?

Valmir – De quatro.

Professora – De quatro. Só que tem um detalhe, seu pai deu-lhe um comprimido e uma colher de xarope a que horas?

Valmir – Meia noite.

Professora – Zero hora é o quê? Meia noite. Meia noite deu um comprimido e deu uma colherzinha de quê? De xarope. O que a gente quer agora é descobrir qual é o próximo horário que vai coincidir pra tomar os dois juntos. Porque qual é o remédio que ele toma de seis em seis horas?

Vinicius – Xarope!!!

Professora – Comprimido não é não? E o xarope ele toma de quatro em quatro horas.

Milton – O comprimido ele vai tomar seis horas...

Valmir – Ô, professora, então vai ser doze horas do dia?

Professora – Vamos ver se é?

Milton – Meia noite pessoa inteligente...

Valmir – Ô,ô inteligente....

Professora – Valmir sem resposta... Milton, ele disse o seguinte: se tomou o remédio meia noite, que é zero hora, ele já está sugerindo que o horário que vai coincidir tomar os dois, vai ser 12 horas ou meio dia.

Milton – Não é... dá licença... Ele tomou uma colher meia noite, seis horas o comprimido e quatro o xarope...

Professora – Mas você não entendeu o que ele falou. A gente está dizendo qual é o horário que vai coincidir para tomar os dois remédios juntos. Então, vamos lá! A melhor coisa para a gente fazer isso aqui é encontrar... “Milton!!!” (Chamando a atenção do aluno que continuava falando). O que nós vamos fazer? Vamos encontrar o horário que ele vai tomar o comprimido. O comprimido não é de seis em seis horas?

Alunos – É...

Professora – Vamos lá, ele começou zero hora da noite. Gente, se ele tomou zero hora da noite que horário agora ele vai tomar o remédio?

Aluno – 4 horas

Aluno – Meio dia

Natalia – Seis horas

Valmir – 12 horas professora...

Marcel – Quatro ,– O comprimido seis horas e o xarope quatro.

Professora – Vamos primeiro encontrar o horário do comprimido. Se ele tomou zero hora, ele tomou os dois juntos: o comprimido e o xarope meia noite. Está aqui a informação. Por isso que a gente tem que ler e prestar a atenção nas informações. Tem uma informação aqui, seu pai deu o comprimido e o xarope à meia noite.

Aluno – Oito horas, professora.

Aluno Valmir – Doze horas...

[...]

Durante o episódio observamos que os alunos não prestavam atenção ao que o colega perguntava e tornavam a repetir a mesma pergunta, como também não prestavam atenção às orientações que a professora dava. Nesta turma, isso acontecia com muita frequência, o que dava a entender que a falta de atenção estava relacionada às conversas paralelas. No entanto, não podemos fazer tal afirmação, pois poderia haver outros motivos não visíveis, durante as observações.

Após distribuir a atividade, a professora indicou uma aluna para fazer a leitura, informando que ela iria ajudar a responder à situação-problema. Bianca fez a leitura, demonstrando dificuldades com a pronúncia de algumas palavras, mas foi ajudada pelos colegas e pela professora. Não deu para perceber se compreendeu o que leu, pois ela não comentou nada e a professora não lhe fez nenhum questionamento.

Assim que Bianca terminou a leitura, a professora pediu à Natalia que fizesse a leitura do mesmo problema. Natalia leu sem dificuldades, fez a pontuação; aparentemente é uma leitura compreensiva, mas também não podemos afirmar que ela tenha compreendido o lido.

Enquanto as alunas liam, os demais as acompanhavam. Em seguida, a professora perguntou à turma, se alguém gostaria de comentar o que havia compreendido do texto. Alguns alunos se manifestaram, mas a professora indicou Valmir para fazer o comentário do que entendeu. Depois que o aluno expôs sua ideia, ela tentou deixar claro para a turma o que o ele falou.

A professora queria que eles percebessem que para resolver a situação precisavam encontrar o MMC, no entanto, os alunos queriam dar respostas apressadas, e começavam a “chutar” hipóteses. A professora deixou que falassem, mas Milton e Valmir praticamente monopolizaram a aula e, em um determinado momento, se a professora não fizesse a intervenção, os dois teriam discutido.

Dalton fez uma pergunta sobre medicação e a professora falou da importância de os remédios serem tomados com orientação médica. Em seguida, buscou trazer os alunos para resolução da atividade e chamou a atenção deles para a importância da leitura da situação-problema: *Está aqui a informação. Por isso que a gente tem que ler e prestar a atenção nas informações. Tem uma informação aqui: seu pai deu o comprimido e o xarope à meia noite.*

Os alunos juntamente com a professora encontraram os múltiplos dos números, depois o MMC e finalmente encontraram a resposta da situação-problema. À medida que iam falando, a professora escrevia no quadro.

Na sequência didática organizada, primeiro se resolveu, coletivamente, a situação-problema, para, em seguida, os alunos resolverem individualmente. A professora pediu que respondessem os demais problemas da atividade e realizou o acompanhamento de cada aluno, de cadeira em cadeira, ou quando eles solicitavam.

Os quatro episódios registrados aconteceram na mesma aula, que teve a duração de aproximadamente 70 minutos. Ao assistirmos a filmagem, percebemos duas alunas que permaneceram caladas em toda a aula. Pareciam invisíveis: em momento algum houve diálogo entre elas com os colegas e com a professora.

A professora trabalhou as quatro operações e MMC por meio de situações-problema que levavam os alunos a ler um determinado texto. Todos os problemas foram apresentados prontos; apenas em uma aula observamos a professora construir uma situação-problema coletivamente com os alunos, mas a questão ficou apenas na discussão oral, não houve a sistematização por meio da escrita do texto. Também não observamos a solicitação de construção de textos (problemas) construídos pelos alunos.

Percebemos que nas aulas de Matemática as atividades que contemplam a leitura e a escrita, ainda são poucas. O texto das resoluções-problema foi pouco explorado para a construção de habilidades de leitura e escrita.

Ao analisarmos o discurso da professora de Matemática sobre a sua prática pedagógica e o trabalho para atender os alunos com dificuldades de leitura, ela afirma que existe uma preocupação da área em escolher livros com textos para ajudar o aluno a compreender o

conteúdo³⁵. A busca de textos para trabalhar o conteúdo tem sido algo recente no seu planejamento. Essa atitude indica mudança de postura na sua prática pedagógica:

Este ano, todos os assuntos de Matemática foram acompanhados com um texto. Eu exigia que os alunos lessem em casa ou então eu lia com eles na sala de aula ou eles liam o texto que vinha acompanhando aquele assunto que a gente trabalhou.

A prática de leitura, no cotidiano das aulas de Matemática, estava associada a textos que pudessem ser relacionados ao conteúdo específico da disciplina, textos de diferentes áreas e diversos gêneros textuais que podiam ser encontrados no próprio livro didático ou em outros livros e materiais escritos.

Eu tenho essa preocupação de desenvolver com os alunos atividades que exijam a questão da leitura, da compreensão, do raciocínio lógico. Quando a gente começa a trabalhar com situações-problema (...) o aluno precisa saber ler, entender e identificar as operações que estão ali naquela situação-problema.

Receitas, nosso livro traz receitas. Então todo assunto de matemática, tem um texto acompanhando. Por exemplo, assunto de ciências: as batidas do coração. Quantos batimentos por minuto? Eu vou falar de quê? Eu vou falar da multiplicação, aí vem um texto que está relacionado com o assunto de ciências, que é do corpo humano e que vai falar um pouco sobre a importância dos batimentos de um coração, na fase adulta e quando a pessoa está mais idosa. A gente explora primeiro o texto e aí a gente parte para o quê? Qual operação a gente vai usar para calcular o número de batidas de um coração, de acordo com a idade. Eu tinha sempre essa preocupação.

No depoimento acima, observamos as mudanças de concepções ocorridas na área de Educação Matemática, que hoje já aparece refletida no livro didático e também no discurso da professora. Essas concepções mudaram a representação da professora sobre o ensino da Matemática ser responsável apenas por cálculos.

Notamos na fala da professora a relação interdisciplinar que os textos proporcionam em sala de aula. A compartimentalização do conteúdo disciplinar, aos poucos vai dando espaço para o diálogo entre as disciplinas. O uso de textos durante as aulas tem proporcionado maior envolvimento dos alunos e tornado, segundo a professora, as aulas mais prazerosas:

³⁵ A maior parte dos livros didáticos de Matemática, assim como os das demais disciplinas, têm base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas discussões atuais com uma perspectiva interdisciplinar do conteúdo. No caso dos livros de Matemática, a resolução de situações-problema tem sido o eixo norteador dos processos de ensino e de aprendizagem.

Eles são muitos curiosos. *Ah, pro, quem imaginava. É mesmo. Qual é a relação que existe da matemática?* Como é que a gente vai saber o número de batimentos se a gente não fizer os cálculos. A gente via que eles ficavam encantados, por conta dessa relação que existe. Isso torna a aula mais prazerosa. A leitura também, porque alguns alunos acabavam trazendo outras informações. *Ô, pro, você falou sobre aquilo... e eu acabei encontrando num livro o texto tal.* Eles traziam algumas curiosidades para a gente.

As tecnologias disponíveis na escola também têm sido utilizadas nas aulas de Matemática: *a gente tem uma lousa digital, a gente já traz os meninos para ver um vídeo. Sugere ao menino que tem internet em casa, assistir vídeos sobre determinados assuntos.*

Segundo a professora, as atividades realizadas contribuía para ajudar na aprendizagem dos alunos que apresentavam dificuldades com leitura, sendo que, para sanar tais dificuldades, seria necessário um trabalho com leitura em todas as áreas:

Eu não sei para de sanar. Agora a gente percebeu o avanço de alguns alunos, sim. Porque alunos que tinham dificuldades de fazer uma atividade, uma situação-problema, entregavam em branco as atividades. Hoje, já no final do ano, a gente percebeu o quê? Provas que eu nem li, os alunos liam suas provas, faziam seus cálculos. Então, sanar eu não sei se a gente conseguiu, porque o problema acho que é bem maior para alguns alunos. Mas eu acho que isso ajudou bastante. E é o caminho, eu acredito, que o nosso caminho para sanar é estar explorando essa questão da leitura em todas as áreas.

Como propostas de atividades que podem ser realizadas nas aulas de Matemática e ajudar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades com leitura, a professora apontou algumas para explorar a oralidade dos alunos, a exemplo de seminários, debates, atividades que desenvolvam o raciocínio lógico e incentivem a socialização entre eles. A mesma não apontou justificativas de como essas atividades poderiam contribuir para sanar as dificuldades dos alunos com leitura e escrita.

Apesar de indicar tais atividades, a professora afirma que tem dificuldades em realizá-las por conta do conteúdo extenso da disciplina e pela falta de tempo, ficando presa às aulas expositivas:

É proposta. Eu acho interessante [trabalhar com a oralidade], mas em Matemática, eu não sei se é por conta do conteúdo ou do tempo que a gente tem; a carga horária que a gente tem não dá para explorar, mas acho que precisamos explorar a oralidade do aluno. [...] Mas o que acontece muito em Matemática, por conta do conteúdo ser muito extenso, a gente acaba ficando muito preso às aulas expositivas.

Quanto aos fatores que incidem no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, a professora destacou a dificuldade de aprendizagem do aluno, a baixa autoestima e outras necessidades específicas, a depender da realidade de cada um.

A professora, ao levar listas xerocopiadas de atividades com resoluções-problema, apresenta uma possibilidade de trabalho significativo para os alunos realizarem leituras na sua disciplina; no entanto, os que já são leitores um pouco mais experiente conseguem avançar, mas os que apresentam dificuldades com leitura não demonstraram avanços. A falta de compreensão da leitura dificulta a aprendizagem do conteúdo específico da disciplina pela falta de compreensão do que está sendo solicitado na questão. Se não conseguem ler e compreender o problema, não há como resolvê-lo.

✓ **Saberes da docência e do ensino da leitura em Matemática.**

No discurso da professora, a aprendizagem da docência acontece em diversos lugares/espacos e tempos, com diferentes sujeitos e estratégias ou instrumentos. A experiência, ao lado dos seus pares, no decorrer do exercício da docência, permite significativas aprendizagens:

E o bom é a gente entender que a gente não está só nessa caminhada. Cada um com sua limitação, cada um com sua experiência, cada um com sua maturidade, mas o bom é isso, é estar em movimento e a gente acaba um aprendendo com os outros.

Em relação aos lugares/espacos de aprendizagem, a professora diz que a gestão escolar contribuiu de maneira expressiva para diversas aprendizagens, entre elas, a aprendizagem da docência:

E eu te digo que foi uma experiência muito, muito boa, não só do ponto de vista de crescimento, de maturidade, como também a gente percebe como as coisas funcionam. E quando você volta para sala de aula, você volta com outra postura. É uma experiência ímpar na vida da pessoa (...)

Depreende-se que para esta professora a pesquisa em busca de textos para contextualizar o conteúdo específico de Matemática, apresenta-se como um instrumento de aprendizagem. Para ela, esses textos trazem informações novas que também contribuem para modificar a prática:

Alguns assuntos, o livro não traz, mas a gente já tem a preocupação: “Ah, eu vi um texto em tal lugar, dá para tratar aqui... dá para falar sobre esse assunto com eles”. [...] a gente acaba tendo informações novas[...] Eu sei que se a gente pesquisar, a gente vai conseguir. Mas nem sempre a gente tem tempo suficiente. Toda vez que a gente consegue contextualizar é bom tanto para a gente como para o aluno, porque é informação nova.

Como espaços/momentos de aprendizagem da docência, a professora também se refere às reuniões de AC, realizadas por área, para planejamento e cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a exemplo do GESTAR³⁶.

Outro elemento importante para a aprendizagem da docência, observado na fala da professora, foi a presença da coordenação pedagógica na escola. Segundo ela, a coordenação pedagógica contribuiu para a mudança de postura em sala de aula:

Na escola, depois da chegada de uma coordenação, foi que realmente a postura da gente começou totalmente a mudar. A presença do coordenador, as discussões, as muitas leituras que a gente fez, mudam a nossa postura em sala de aula. Não é fácil a gente mudar essa postura, porque você é formado, você acaba saindo da universidade achando assim: estou formado, estou pronto, e aí você descobre que no seu dia a dia não é nada disso.

No entanto, ela mesma afirmou que essa mudança não é fácil: acontece aos poucos e no coletivo com as experiências dos colegas. Essa mudança de postura tem a ver com a identidade de cada um, com a subjetividade, bem como com as condições materiais que, às vezes, engessam o cotidiano escolar.

E o bom é a gente entender que a gente não está só nessa caminhada. Cada um com sua limitação, cada um com sua experiência, cada um com sua maturidade, mas o bom é isso, é estar em movimento e a gente acaba um aprendendo com os outros.

E, como eu falei, chega uma hora que eu preciso sair da minha inércia. Eu tenho que fazer alguma coisa porque de alguma forma eu fui motivada. A gente precisa se oportunizar a fazer.

Ao longo da entrevista, a professora referiu-se a alguns saberes, contudo não fica claro para nós se realmente ela os identifica como “saberes da docência”. O fato é que eles são lembrados por ela como elementos importantes para o trabalho em sala de aula. Exemplos

³⁶ Curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação destinado à formação de professores do Ensino Fundamental II, ministrado por professores da rede municipal que estavam trabalhando na secretaria de Educação no setor pedagógico. Esse curso foi uma derivação do GESTAR, oferecido pela rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia aos professores do Ensino Médio.

1. Experiência na gestão escolar – *quando você volta para a sala de aula, você volta com outra postura. É uma experiência ímpar na vida da pessoa.*
2. Conteúdo da disciplina – *A gente fica muito preocupado com os conteúdos. A dificuldade que eles (os alunos) têm no conteúdo, você, às vezes, tem que estar gastando um número de aulas maior do que planejou*
3. Leitura – (...) *teve um momento aqui na escola que a gente discutiu um texto, que falava sobre a atenção que a gente precisava dar para que o aluno tivesse mais acesso à leitura em todas as áreas. Acho que isso mudou o perfil dos profissionais aqui da escola, dos professores de todas as áreas, particularmente da minha.*
4. Pedagógicos – *Mas toda a vez que a gente consegue contextualizar as aulas da gente, pode ter certeza, são mais prazerosas. Tanto é bom para a gente como para o aluno, porque é informação nova.*

Para a professora, a leitura se constitui como elemento de ampliação do conhecimento do aluno: *A gente tem percebido a importância da leitura para que o aluno possa ampliar o conhecimento dele, elimine as dificuldades que ele tem de interpretação. E isso só pode ser através de atividades com leitura.*

Em resumo, nas aulas de Matemática, a resolução de problemas é o eixo norteador do processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos específicos. O uso das situações-problema pela professora configura-se como um aspecto significativo para o ensino da leitura em sala de aula. No seu discurso e nas suas aulas, três situações nos chamaram a atenção como positivas para o ensino da leitura em Matemática: a leitura de situações-problema; a leitura de textos de diferentes gêneros para introduzir o conteúdo (observamos em algumas aulas); a leitura e explicação de questões e situações-problema das listas de atividades para casa.

Essas situações são significativas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas não são suficientes para sanar as dificuldades dos alunos que ingressam no sexto ano. Algumas das leituras que a professora realiza para introduzir o conteúdo poderiam ter cópias para todos os alunos, com intuito de que eles acompanhassem e realizassem também a leitura com a ajuda da professora e dos colegas.

Outra questão é a falta de produção escrita de autoria dos alunos. A professora poderia solicitar que os alunos criassem situações-problemas para que fossem lidas, reconstruídas e

interpretadas em sala de aula, levando-os a refletir sobre o ato de ler e escrever textos de sua autoria.

4.2.4 Práticas e discursos do professor de História

✓ Perfil do professor e da disciplina de História

O professor fez magistério por ser o único curso de segundo grau (hoje Ensino Médio) que havia na cidade onde morava. No início da década de 90, passou em um concurso na rede municipal de ensino; um semestre depois, foi aprovado no vestibular para cursar Licenciatura em História em uma universidade pública no estado da Bahia. A licenciatura foi uma escolha: “[...] nesse momento já estava definido: eu queria ser professor de História, eu queria ensinar História”.

Com 23 anos no exercício da docência, o professor tem 20 horas na rede Estadual Ensino e 40 horas na rede Municipal. Na rede municipal atuou como vice-diretor em três gestões consecutivas. Está lecionando na Escola Josefa Celina da Silva há oito anos e trabalha com a disciplina de História do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que as aulas deste professor ocorreram na última unidade do ano letivo³⁷, período em que saiu da direção da escola. De certa forma, apesar do esforço, os processos de ensino e de aprendizagem foram comprometidos pela mudança de professor. A carga horária da disciplina de História era de duas horas-aula por semana. As aulas eram geminadas e aconteciam nos dois primeiros horários da terça-feira, assim, o contato do professor em sala de aula com essa turma acontecia apenas uma vez por semana.

✓ A prática pedagógica

A aula apresentada a seguir faz parte de uma Sequência Didática - exposição pelo professor sobre as navegações; leitura e discussão do texto *As grandes navegações*; ida ao laboratório

³⁷ O professor deveria ter assumido a turma no início da III Unidade. Devido ao atraso da SEC em publicar o termo de posse na nova gestão, eleita pela comunidade escolar, ele só assumiu a turma na IV unidade.

de informática para pesquisar na internet maiores informações sobre o assunto; atividade escrita no caderno; correção da atividade; avaliação escrita. Essa sequência deveria acontecer em três encontros de 80 minutos cada. No entanto, estendeu-se para cinco encontros.

A aula escolhida apresentou momentos em que o professor utilizou a leitura para socializar o conteúdo da disciplina com a participação dos alunos; teve duração de 1h12, organizada como uma parte da sequência didática iniciada na semana anterior com o tema Navegações Marítimas.

A seguir, descrevemos a aula organizando-a em três episódios: o primeiro relacionado à introdução, orientações e indicações, com duração de 7min58s. O segundo refere-se à atividade de leitura e discussão de um texto, com duração de 21min23s. E o terceiro episódio, com duração de 40min49s destinado à realização de uma atividade escrita.

1º Episódio – Orientando os alunos: momentos de interação que extrapolam os conteúdos da disciplina

O professor entrou na sala, cumprimentou os alunos, perguntou se aproveitaram a segunda-feira de folga, pois tinha sido feriado. Os alunos fizeram alguns comentários que não foram gravados, pois falavam muito baixo. Em seguida, o professor perguntou quem estava com o texto que fora distribuído e discutido na aula anterior.

Um aluno disse que não, desencadeando certo conflito, pois outros alunos também não estavam com o texto. O professor aproveitou a oportunidade para tecer uma série de comentários a respeito da organização do material individual, e da responsabilidade pessoal que cada aluno deve ter. Para dar sequência à aula, providenciou novas cópias do texto, enquanto os alunos conversavam entre si num tom mais baixo (diferentemente do que faziam nas outras aulas). Em momento algum, os alunos demonstraram constrangimento por não estar com o texto; parecia ser uma situação normal.

Transcorridos aproximadamente oito minutos, com os comentários sobre organização do material e a distribuição das cópias do texto para os alunos, o professor deu continuidade à aula. No entanto, chamou a atenção de uma aluna “Vamos começar?”, “Vamos, querida, começou”. Parece que, para o professor, a aula estava começando naquele momento. É possível dizer, mesmo com todas as discussões sobre os diversos conhecimentos trabalhados

em sala de aula, relacionados às atitudes, valores, relações interpessoais, que existe uma representação de que a aula só acontece quando o conteúdo específico da disciplina escolar é trabalhado.

Com a afirmação do professor: *Bom, hoje a gente inicia a aula, tirando qualquer dúvida sobre o texto*, fica subentendido que as orientações dadas anteriormente sobre organização e responsabilidade individual não são consideradas por ele como a aula.

Após a observação, o professor informou que não esqueceu os combinados³⁸ da aula anterior, mas seria necessário fazer uma rápida revisão para situar os alunos que não estavam presentes.

2º Episódio – A leitura como pretexto para o trabalho com o conteúdo da disciplina

Todos os alunos com o texto em mãos, o professor indicou a aluna Ana que iniciasse a leitura. Ana leu um parágrafo sem apresentar dificuldades. No entanto, é impossível inferir que ela tenha compreendido o que lera, pois em momento algum questionou algo ou foi questionada pelo professor, como também não fez nenhum comentário. Ao término dessa leitura, o professor procurou estabelecer uma relação com a aula anterior, por meio de questionamentos dirigidos aos alunos. Alguns responderam de maneira mais enfática sobressaindo-se em relação a outros que apenas sussurraram as respostas.

O professor anunciou a leitura do segundo parágrafo. O aluno Marcos começou a ler espontaneamente; o professor não fez nenhuma objeção. Durante a leitura, Marcos teve dificuldades em decodificar determinadas palavras, mas foi ajudado pelos colegas. Também não observou a pontuação do texto, e foi interrompido pelo professor que lhe chamou a atenção para a pontuação do parágrafo: *Tem o que aí? Um ponto, é?* A resposta de Marcos – “um pontinho” – indica que ele tinha conhecimento a respeito da necessidade de observar a pontuação; no entanto, na prática da leitura não fazia uso desse conhecimento.

Dando continuidade, o professor fez um comentário acerca do que o aluno havia lido e levantou um questionamento. As respostas apressadas dos alunos dão a entender que eles não faziam uma reflexão para responder. Pegavam palavras que tinham uma relação com o

³⁸ Referindo-se a levar os alunos para o laboratório de informática.

contexto discutido e “chutavam”. A partir das respostas dadas, o professor levantou outros questionamentos e comentários, trazendo informações novas que não estavam no texto.

A discussão do texto, e, em especial, de alguns termos suscitaram perguntas dos alunos: “Professor, por que Cabo da Boa Esperança?” (aluno Milton). A resposta foi dada por meio de uma explicação direcionada para toda a turma. Em seguida, o professor perguntou se os alunos tinham mais alguma questão. Como nenhum aluno se posicionou, ele indicou a leitura do parágrafo seguinte.

Segue a transcrição do episódio que deu sequência a esse relato, com o objetivo de ilustrar melhor a dinâmica da interação professor/aluno/conteúdo/forma, em sala de aula:

2º episódio - A leitura como pretexto para o trabalho com o conteúdo da disciplina (3'59”)
<p>Professor -Próximo Parágrafo</p> <p>Aluno Milton – Eu, professor.</p> <p>Professor –Vai, Milton.</p> <p>Aluno Milton - “O rei da Espanha foi convencido [...] por Cristovão Colombo a participar do processo de expansão marítima, navegando para o oeste e assim alcançaria o oriente”.</p> <p>Professor –Isso, então Colombo, ele... Olha só, a gente falou até agora de Portugal, não foi? Começamos a falar um pouco mais agora de quem? Da Espanha, não é? Foi o segundo reino europeu a investir no conhecimento de novas regiões, de novos territórios. E aí Cristóvão Colombo vai convencer o rei da Espanha a participar desse processo de exploração de novos territórios. Então, ele vai convencê-los de que isso vai ser bom para o reino da Espanha. Principalmente, no aspecto da possibilidade de encontrar, não só terra, mas também o quê? Riquezas. Isso vai chamar a atenção e vai interessar sim, ao rei da Espanha. Alguém quer perguntar mais alguma coisa?</p> <p>Aluno Marcos – Professor, o que é expansão marítima?</p> <p>Professor –Humm???</p> <p>Aluno Marcos - Expansão marítima?</p> <p>Professor –O que é expansão marítima? Pergunta boa. A pergunta dele é boa. Até porque alguns estão lendo e ainda não estão entendendo o que é isso. Eu expliquei na aula passada que expandir significa ir além das terras já conhecidas, ou seja, expandir é você aumentar o território que você possui ou que você conhece. Então, expandir significa ir além do que você conhece. E é isso que os portugueses vão iniciar. Eles começam a expandir, a crescer a área territorial que eles conhecem. Então, é necessário sair das regiões conhecidas e ir em busca de outras. É isso que eles fazem, eles vão além dos territórios que conhecem e buscam saber, porque eles não tinham essa noção ainda muito clara, quais eram as regiões desconhecidas que podiam se tornar conhecidas. Então é necessário o quê? Viajar, viajar, fazer uso do transporte da época. Qual era o transporte da época?</p> <p>Aluno Marcos - Os Navios</p> <p>Professor –Isso. Não é bem navios o nome que se chama, mas se chama de...</p>

Alunos - Caravelas

Professor –Caravelas. Então, era necessário fazer uso das caravelas, porque era o meio de transporte mais eficaz que existia na época, ou seja, viagens mais longas só eram possíveis de serem feitas naquele período com as caravelas. Então eles vão usar as caravelas para poder explorar, expandir, buscar novas regiões, conhecer novas regiões, novos territórios. Certo, então a expansão marítima é justamente isso, é viajar além daquilo que é conhecido, é ir para territórios que ainda eles não conhecem, que eles ainda não comercializam, que eles ainda não mantêm relações, que eles ainda não têm nenhum tipo de contato. É essa a ideia, é conhecer as regiões desconhecidas. É essa a noção que vocês devem ter do que é expansão marítima. Essa é a intenção da expansão. É expandir com essa finalidade, não somente essa finalidade, outras também. Mas agora para o começo da nossa conversa é importante essa noção. Essa dimensão de expandir como conhecer aquilo que ainda não foi conhecido, aquilo que é desconhecido. Mais alguém?

Na transcrição acima, observamos a forma como foram direcionados o momento de leitura e a discussão do texto. Após a autorização do professor, o aluno Milton começa a ler o terceiro parágrafo. O aluno fez a leitura num tom muito baixo: não deu para gravar. Os demais alunos a acompanharam pelo texto que tinham em mãos. Ninguém reclamou por não estar ouvindo e o professor também não fez nenhuma intervenção durante a leitura.

Como nos momentos anteriores, ao término da leitura, o professor fez comentários e trouxe novas informações relacionadas ao conteúdo trabalhado. Chamou-nos a atenção a questão feita por Marcos – um dos alunos mais participativos, que havia assistido à aula anterior em que o tema já tinha sido abordado. A pergunta indica que até aquele momento o aluno não havia compreendido o conceito de expansão Marítima.

Novamente o professor abriu a questão para toda a turma, partindo do pressuposto de que a dúvida apresentada por Marcos, não era apenas dele: *O que é expansão marítima? Pergunta boa. A pergunta dele é boa. Até por que alguns estão lendo e ainda não estão entendendo o que é isso.*

Depois de explicar para toda a turma o que foi a expansão marítima, o professor perguntou se havia mais alguma questão. Como nenhum aluno se manifestou, ele indicou que Valmir lesse o quarto parágrafo do texto.

Valmir leu muito baixo e os demais alunos o acompanharam em silêncio. O aluno sentia dificuldade com a pronúncia de alguns termos; o professor fez a correção, o aluno repetiu o termo e continuou a leitura. Em seguida, o professor fez uma explanação sobre o conteúdo do

parágrafo, instigando a participação dos alunos por meio de questionamentos. Além de explorar o significado de termos específicos do conteúdo, o professor explorou uma pergunta feita por um aluno. Sem mais questões, anunciou o “próximo parágrafo”.

O aluno Dalton iniciou leitura do último parágrafo do texto; sua dificuldade estava mais relacionada a um termo desconhecido, mas os colegas o ajudaram na pronúncia. Ao término da leitura, o professor fez comentários e alguns alunos levantaram novas perguntas, que foram respondidas.

É interessante destacar que não eram todos os alunos que faziam questionamentos. Apesar de o professor tentar direcionar as explanações para toda a turma, exatamente quatro alunos direcionavam a aula (Dalton, Marcos, Valmir e Milton) com suas indagações.

Outros alunos também se posicionavam esporadicamente, mas não de forma tão incisiva, quando interrogados pelo professor³⁹. Como exemplo, destacamos o seguinte diálogo:

Professor - O que a gente pode pensar sobre isso? Ocupação do território Tupiniquim? O que os portugueses estão fazendo aqui nessa área?

Aluno - Eles estão tomando o território dos índios

A resposta é de um aluno que não participava tanto da aula, mas que não se sentiu de forma alguma inibido em dar sua opinião. Ao mesmo tempo, essa resposta pode indicar que houve aprendizagem a partir da leitura do texto.

Outros questionamentos surgiram; alguns eram curiosidades suscitadas a partir da leitura do texto e das tentativas de estabelecer relações entre o conteúdo e fatos da vida cotidiana:

Aluno Valmir – Ô, professor, hoje no Brasil fala português, a origem é deles? (referindo-se aos portugueses)

Aluno Dalton - Professor, e o Farol da Barra, ficava uma pessoa em cima para ver os navios também, né? (Se referindo a um ponto turístico da cidade de Salvador)

³⁹ Em alguns momentos não consegui identificar quem era o aluno que estava falando. Assim denominei simplesmente de *aluno* e *alunos* quando vários falavam ao mesmo tempo.

Aluno Marcos - Professor, igual ao que tem no aeroporto? (referindo-se às torres de controle)

Todas as questões levantadas eram respondidas pelo professor e em alguns momentos pelos próprios alunos:

Aluno Marcos – Professor, e essa cruz de madeira fazia o quê?

Professor – A cruz de madeira era um emblema.

Aluno Dalton – Ô, professor, é por isso que fizeram...

Professor – Vamos ouvir o Valmir. O Valmir tem uma informação importante para dar à gente. Diga Valmir.

Aluno Valmir - A cruz era a marcação das terras por onde eles “passou” e tomaram posse.

Após responder as perguntas levantados pelos alunos, o professor encerrou a discussão e passou uma atividade escrita no quadro para que os alunos copiassem e respondessem em seguida.

3º Episódio – Escrevendo e lendo: a realização de uma atividade escrita

O professor fez uma observação sobre o tempo que foi gasto com a leitura e discussão do texto. Antes de iniciar a leitura, ele informou que seria uma retomada rápida da aula anterior, pois alguns alunos haviam faltado, no entanto a discussão se prolongou e a ida ao laboratório de informática ficaria para a outra semana. Em seguida, afirma: *vamos fazer um exercício.*

Em silêncio, inicia a escrita da atividade no quadro. Enquanto isso, os alunos conversavam baixo e aos poucos se organizavam para copiar a atividade. A partir da pergunta de um aluno, o professor chama atenção novamente para organização do caderno no sentido de ajudá-los a estudar. À medida que vão copiando, os alunos vão fazendo diversas perguntas sobre tipo de letra que iriam escrever, a data, se pulavam linha para copiar a atividade, se podiam ir ao banheiro, se alguém tinha caneta para emprestar... Pacientemente, o professor vai respondendo cada pergunta.

O professor escreve em letra de forma no entanto, não permitiu que os alunos também escrevessem assim. Para ele, os alunos deveriam escrever da “forma normal” – referindo-se à letra cursiva. Não é possível inferir que todos estivessem compreendendo o que estavam copiando. Talvez se o professor lesse as questões enquanto escrevia no quadro, os alunos tivessem uma compreensão maior do que estavam copiando.

Aluno Dalton – Professor. Ô, professor, a África... os portugueses explora...vam...

Aluno João Paulo – [Explo... explo...]

Professor – Os portugueses exploraram o interior da África.

Aluno João Paulo – [Ex- plo-ra-rão]

Professor – [Explora – ram]

Aluno João Paulo – [Ex-ploraram]

Professor – Entendeu?

A tentativa de Dalton em ler a sentença leva outro aluno a demonstrar que também não estava entendendo o que estava copiando. O professor interrompe a escrita no quadro e pronuncia a palavra corretamente [explora-ram]. O aluno repete a pronúncia correta e continua a copiar.

É importante destacar que esses alunos em momentos diferentes podem ou não compreender o que estão lendo. Não é possível afirmar se há ou não compreensão do que leem, mas pode-se dizer que existem momentos em que eles compreendem e outros que não. É o caso do aluno que não conseguia pronunciar a palavra “exploraram”. Em um outro momento, ele demonstra compreensão do que estava copiando: *Professor, o número dois é pra procurar no dicionário essas palavras aí?*

Em resposta, o professor afirmou que sim, e foi buscar os dicionários na sala dos professores para a realização da atividade. Os alunos aproveitaram a sua ausência para conversar mais alto sobre diversos assuntos.

Com o retorno do professor, retornou também a ordem na sala. Os dicionários foram distribuídos aos alunos. É possível observar que cada aluno tinha um ritmo próprio de trabalho e de organização para resolver a atividade. Enquanto uns estavam copiando, outros já estavam respondendo a atividade. Uns a começavam, respondendo a primeira questão; outros, a questão para cuja resposta teria de usar o dicionário.

Um aluno solicitou um lápis e o professor novamente chamou a atenção para a organização do material pessoal. Durante a atividade, os alunos conversavam o tempo todo, mas num tom baixo, alguns a respeito da própria tarefa. Existia uma certa “descontração” durante o trabalho. Além de atender às solicitações individuais dos alunos, o professor observava os cadernos e, se percebia algo incorreto, orientava o aluno a fazer a correção. Outro destaque é a

ajuda do professor aos alunos que tinham dificuldades em encontrar as palavras no dicionário.

O término da aula é anunciado pela sirene da escola. Como os alunos não tinham concluído a atividade, o professor fez algumas observações para que ela fosse concluída em casa, ficando, assim, a correção para a aula seguinte.

Na entrevista, o professor relatou, em diversos momentos, atividades que ele faz em sala de aula, assim como algumas ações que a escola tem desenvolvido com a participação dos demais professores e do coordenador pedagógico, na tentativa de sanar as dificuldades de leitura que os alunos apresentam, e conseqüentemente melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas escolares.

Destacamos as ações da escola na prática pedagógica, pois algumas dessas ações são realizadas pelos próprios professores no horário das aulas e estão diretamente ligadas à prática em sala de aula. Ao perguntarmos como a escola deveria lidar com a dificuldade de leitura que o aluno apresenta, o professor destacou algumas ações:

Acho que fizemos um pouco disso aqui na escola [...] Eu sempre fico achando que posso fazer melhor [...]. A gente aqui teve um projeto de leitura. A gente tem uma profissional, dentro da escola que no turno oposto a aula dos meninos, ela trabalha com eles a leitura e a escrita. Nós desenvolvemos também, uma vez por semana na primeira aula, um momento de leitura com os alunos e foi sim uma atividade com êxito, porque a gente teve a preocupação de trazer leituras diversas. Os meninos se mostravam de fato envolvidos com a leitura, sinalizando que de fato a gente precisa estar criando lições e leituras que sejam mais envolventes, mais interessantes do que a do livro [...]. Eu penso que a gente tem feito, porém acho que a gente não tem alcançado o resultado que gostaria de alcançar.

A gente sabe que tem alunos aqui com problemas crônicos, deficiência muito elevada de leitura e escrita, mas a gente tem se empenhado. A gestão tem feito, tem possibilitado, tem buscado criar situações onde a gente possa estar lidando com esses problemas dos meninos.

Algumas dessas ações aconteceram em determinados momentos na escola, foram avaliadas como positivas, no entanto, não houve continuidade. O profissional a que o professor se refere é a pedagoga que atendia os alunos do 6º e do 7º ano, não alfabetizados, indicados pelos próprios professores.

No processo de ensino de História, a leitura se apresenta como uma habilidade fundamental para a aprendizagem dos conteúdos. Sem o domínio dessa habilidade, mesmo que o professor utilize outras estratégias de ensino, como a exibição de filmes, dê aulas expositivas dialogadas, utilize o laboratório de informática, entre outras ações, a aprendizagem escolar fica comprometida. Assim, na disciplina de História o professor afirma que a leitura é

Fundamental. Não dá para avançar, não dá para ser crítico sem ler. E ler bem faz uma diferença muito grande na vida de qualquer pessoa. Eu vou tentar classificar assim: quanto mais ele ler, melhor. Sem dúvida nenhuma, quanto mais aquele aluno souber ler, ele vai avançar mais na disciplina, ele vai ter melhores conceitos. Eu vejo assim, a leitura nesse contexto, ela é o poder.

O professor estabelece uma relação entre leitura e poder. Aquele que domina a leitura realmente tem uma condição maior de avançar no conhecimento, e conseqüentemente aproveitar as oportunidades que surgem ao longo do ano letivo (participação na Conferência Juvenil do Meio Ambiente em Brasília, em cursos promovidos por diversas instituições, em concursos de poesia).

Partindo do pressuposto de que a leitura é fundamental em sala de aula, ao olharmos diretamente para a ação do professor no cotidiano quando ele se depara com os alunos que apresentam dificuldades de ler, é visível um conflito relacionado aos conteúdos da disciplina escolar. Quantidade de conteúdos versus tempo. Percebemos que na sua prática pedagógica, esse conflito é constante: trabalhar todo o conteúdo programado para determinado ano ou respeitar as limitações dos alunos no sentido de que não sabem ler e necessitam de um tempo maior para estudá-lo.

Na verdade, equivocadamente ou não, o que eu tenho feito quando eu me vejo nesse contexto, é respeitar as limitações do meu aluno. Às vezes eu tenho vontade de oferecer mais conteúdos aos meus alunos, mas mesmo estando atento a essas questões de que não devo ser conteudista, eu vejo que ofereço pouco conteúdo, mas não pode ser diferente na nossa realidade, onde os alunos leem pouco e escrevem pouco. A gente tem realmente essa necessidade de que eles leiam o texto e que depois, se possível, a gente leia o texto com eles também. E que a gente comente e discuta o texto e que isso tudo tem uma certa pausa, não pode ser uma coisa corrida. [...]

Com as dificuldades de leitura dos alunos, a prática do professor se torna, aos seus olhos e aos olhos dos menos atentos à questão, uma prática vagarosa, desprovida dos conteúdos sistematizados na disciplina escolar. No entanto, é importante ressaltar que a mesma sequência didática, a depender das habilidades de leitura dos alunos, tomam dinâmicas

e tempos diferentes. E como os alunos, em sua maioria, estão desprovidos dessas habilidades de leitura, o professor tem de estabelecer prioridades em relação aos conteúdos que serão trabalhados, para que possa contribuir tanto com a aprendizagem do conteúdo de História quanto da leitura e da escrita.

No cotidiano, para atender as necessidades dos alunos, o professor realiza uma sequência didática que geralmente envolve discussão, leitura, atividade escrita e leitura dessas atividades.

Eu tenho trabalhado a leitura sempre que possível, ao fazer as atividades, ao copiar os exercícios e responder as atividades, no momento da correção das atividades eles estão lendo, eu peço, às vezes, que releiam, eu peço que apaguem e reescrevam. Então a correção das atividades, às vezes, durante o fazer eles falam “não entendi professor, isso é o que mesmo?” Eu leio e peço, às vezes, que repitam.

As atividades descritas faziam parte da sequência didática estabelecida pelo professor para trabalhar um determinado conteúdo da sua disciplina. No entanto, como o contato do professor com essa turma acontecia apenas uma vez por semana, com duração de 80 minutos, observamos que nem todos os alunos tinham oportunidade de realizar essa leitura. Consequentemente, a ajuda não acontecia efetivamente para todos os alunos. Além do mais, alguns eram mais desinibidos e participavam mais das aulas, exigindo do professor uma atenção maior para eles em detrimento dos que eram mais tímidos e não participavam muito.

Outra ação que o professor destacou foi o uso do dicionário como uma possibilidade de ajuda para o aluno interpretar. O dicionário se apresenta como uma estratégia de ensino para busca de significados e para a realização da leitura.

Eu trabalho com o dicionário sempre que é possível, porque o meu aluno não consegue traduzir e eu tenho que criar algum mecanismo que possa possibilitar ou tornar mais fácil para aluno a interpretação daquilo que ele está lendo. O trabalho com dicionário na sala de aula tem sido uma chance para que ele possa de fato interpretar mais o texto, entender um pouco mais sobre o texto que ele está lendo.

Ao professor, as atividades que realizava em sala de aula não eram suficientes para sanar as dificuldades de leitura que os alunos apresentavam. No entanto, acreditava que encontraria outras possibilidades de trabalho para lidar com elas.

Não. Na verdade, tem sido o caminho que eu escolhi trabalhar com eles, a forma como eu tenho trabalhado. Mas eu penso que existem

muitas possibilidades, algumas eu não enxergo hoje. Talvez eu não tenha ainda a formação necessária para perceber e pôr em prática. Pode ser que, nesse caminhar, eu venha perceber que fazendo um trabalho diferente do que tenho feito, eu posso encontrar formas de envolver meu aluno, de fazer com que meu aluno possa aprender.

Sobre os fatores, relacionados à leitura, que incidem no ensino da sua disciplina, o professor apontou a falta de prática de leitura dos alunos. Para ele, os alunos precisavam exercitar mais a leitura, tanto em casa, como na sala de aula.

Muitos alunos, eu percebo que eles simplesmente não leem o texto. Muitas vezes eles têm dificuldades. Mas a gente percebe que ler é como qualquer outro exercício, é uma prática. A prática lhe torna mais seguro. E o meu aluno no dia a dia, ele não faz a leitura, a leitura que vai pra casa não é feita, ou o momento que é reservado dentro da aula pra que ele faça aquela leitura, muitas vezes, ele não faz. É muito fácil (risos) pegar um papel e olhar para ele, e “ele está lá no leito do rio tomando banho” (risos). Meu aluno está simplesmente calado. E eu me iludo que ele está lendo. Só está fazendo, no máximo, silêncio ali naquele lugar.

Pensar nessas coisas ajuda porque a gente se torna mais paciente, mais tolerante. Eu tenho feito muito esse exercício com meu filho. Meu filho, às vezes, apronta umas, quando eu vejo que estou para morrer, eu procuro lembrar de uma traquinagem minha, do mesmo peso ou então parecida. E com os meninos (na escola) não é diferente, eu tenho usado os mesmos recursos.

A posição do professor de se colocar no lugar do aluno provoca algumas reflexões pois ajuda a pensar no que realmente ele precisa. Parte-se de um aluno real para se atingirem determinados objetivos, e não de um aluno ideal.

Os alunos têm dificuldades de leitura, mas conseguem decodificar; o maior entrave está na compreensão do que estão decodificando. Muitos desses alunos não foram alfabetizados nos primeiros anos de escolarização. Levam para os anos finais do Ensino Fundamental os ranços de um processo de alfabetização deficiente. Se não encontrarem a ajuda necessária do professor e de outros agentes, ficarão retidos no mesmo ano, pois não conseguem sistematizar na escrita o que aprenderam durante as aulas.

✓ **Saberes da docência e o ensino de leitura em História**

Na fala do professor de História, é possível verificar, ao longo da entrevista, diversos saberes que fazem parte da *base de conhecimento do professor* (SHULMAN, 1986, MIZUKAMI,

2004). Falar de saberes pressupõe aprendizagens, sujeitos, espaços e tempos, num movimento contínuo de inter-relações. Nesse sentido, o professor indica que seu processo de aprendizagem da docência teve início no magistério e suas primeiras aprendizagens estavam no campo das relações interpessoais:

[...] tinha receio de perceber que as pessoas estavam me olhando. Isso foi durante muito tempo certo incômodo e o magistério quebrou isso. Eu tinha que falar, eu tinha que ser comunicativo, um professor tem que ser assim, um professor tem que estar disposto a ouvir e a falar aquilo que é necessário para o aluno. Então isso foi quebrando, esse exercício, primeiro com os colegas na sala de aula e as oportunidades que eu fui tendo ao longo da minha formação como professor.

É interessante destacar essa fala, pois muitas vezes a aprendizagem não ocorre em sala de aula porque o professor não consegue comunicar aquilo que o aluno necessita ouvir. Parece que o professor não consegue perceber os indícios de que precisa aprender uma nova forma de comunicação.

A concepção da formação como um processo que ocorre também durante o exercício da docência, tendo a escola como um *locus* de aprendizagem é uma constante no discurso do professor:

Eu venho aprendendo na escola a ser um professor melhor, estou aprendendo todos os dias na escola, é na labuta que eu estou me consertando, que eu estou indo pra uma forma de trabalho, uma produção de trabalho, dentro do que eu acho que realmente precisa ser feito. Mas eu cheguei muito cru e muito verde, consciente das minhas limitações como professor de História e buscando sempre melhorar. Eu acho que a gente precisa ter essa consciência, consciência de que a gente nunca está pronto. A gente quer estar sempre pronto, mas a gente nunca está pronto.

A sua ideia de inconcluso está relacionada às necessidades postas pelo cotidiano escolar que carecem de respostas. Muitas vezes, ele e seus colegas não as têm. As reuniões pedagógicas que ocorrem uma vez por mês com todos os professores, e quinzenalmente por área, segundo a fala do professor, têm sido um espaço de socialização das práticas realizadas em sala de aula e das aprendizagens ocorridas em outros espaços.

Com base no discurso do professor, é possível afirmarmos que essas reuniões tornam-se um momento, um espaço de aprendizagens da docência, onde saberes e práticas podem ser redimensionados a partir do movimento de análise e reflexão coletiva que direciona para o individual, o particular.

As nossas reuniões pedagógicas, elas também ajudaram muito. Ouvir o que os colegas pensam, ouvir o que os colegas têm feito em sala de aula, tem me ajudado muito também. E a forma de percepção do colega na sala de aula, de como é o aluno ou das formas de trabalhar dentro da sala de aula com o aluno, tem ajudado muito, tem sido uma certa troca de informações. Nas reuniões pedagógicas, a gente apresentando um pouco daquilo que tem feito na sala de aula ou de outros trabalhos nossos fora da sala de aula, em cursos e em especializações, tem ajudado sim a repensar, a rever a utilização, dando uma atenção maior para os recursos que a gente tem na escola na tentativa de modificar a nossa forma de trabalhar com o aluno, de envolver mais o nosso aluno, de fazer com que o nosso aluno perceba que existe uma relação total do mundo que eles vivem com aqueles conteúdos que estão sendo trabalhados na sala de aula. O nosso laboratório de informática, as tecnologias, elas têm me ajudado muito nesse sentido, de fazer os meninos perceberem que o que está sendo tratado nas aulas de História é o mundo real, é o mundo que eles vivem.

O contato com os pares é fundamental na construção dos saberes dos professores. Saberes construídos durante as aulas, que ele denomina de “forma de trabalhar dentro da sala de aula com o aluno” e saberes que vêm de fora. Ele e os colegas têm se apropriado desses saberes em cursos de formação, em especializações e na própria experiência como docentes em outras escolas. Na fala do professor é possível inferir que esse diálogo ajuda-o a refletir sobre seu trabalho em sala de aula, na tentativa de redimensionar a sua prática pedagógica utilizando os recursos disponíveis na escola, como “a lousa digital, o laboratório de informática, o datashow”.

Nesse sentido, as novas tecnologias aparecem como um instrumento que ajuda o processo de mediação entre o conteúdo da disciplina escolar e a realidade vivenciada pelos alunos. No entanto, não basta apenas saber manuseá-las; é necessário potencializar seu uso, definindo objetivos claros e exequíveis, para que não se tornem apenas mais um atrativo em detrimento do conteúdo escolar.

O professor aponta a ação de diversos sujeitos – em tempos e espaços diferentes – que contribuíram e contribuem no seu processo de aprendizagem da docência. No curso de magistério aparecem os colegas; nas escolas onde desenvolve a atividade profissional de professor, a presença dos seus pares (professores) e o coordenador pedagógico; na sala de aula, os alunos contribuem com a reflexão *na* prática e *sobre* a prática, quando o desafiam a encontrar alternativas de ensino para atender as suas necessidades:

Na própria sala de aula, muitas vezes eu levo um susto como se fosse pra acordar. Acorde e perceba esse menino não vai avançar desse jeito, ele não vai acompanhar, ele lê muito pouco. Os meninos são inteligentes, a gente percebe que os meninos são inteligentes, mas a linguagem do livro é

inacessível, é muito distante do mundo deles, da realidade. E aí a gente vai percebendo, “o que eu posso fazer pra trazer, pra pelo menos aproximar esse menino do conteúdo que está ali no livro e que ele possa interpretar o que está ali no livro”.

Ainda sobre os saberes da docência, não fica claro se o professor concebe o processo de leitura como um saber da docência. Numa fala anterior, ao afirmar: *Eu penso que é essencial ler bem, escrever bem. E cada vez mais estar evidente na minha sala de aula que o professor tem que se comunicar bem.* Parece que ele está se referindo às habilidades de leitura e escrita e não ao processo de construção dessas habilidades. É fato, porém, que todo professor precisa ter o domínio da leitura e da escrita para desenvolver a ação pedagógica.

Ao ser questionado se o professor especialista tem necessidade de conhecimentos específicos sobre o processo de leitura, ele afirma que

Sem dúvida nenhuma, todo professor tem que saber, porque a gente percebe que os alunos chegam com diferentes níveis de ensino, eles sabem mais ou menos ler. E a gente sabe que uma grande maioria sabe menos, não sabe mais. E aí aquela velha discussão [...] é obrigação do professor de língua portuguesa, é somente dele, ensinar leitura e escrita e cobrar no processo de avaliação leitura e escrita? Não. É uma responsabilidade de todos, de fato é uma responsabilidade de todos e isso tem que ser feito por todos. A leitura não é só obrigação da disciplina de Língua Portuguesa tem que ser da de História, tem que ser da de Geografia e todas as outras, com certeza isso faz com que o aluno venha a melhorar.

Ressalta-se nessa fala que o professor concebe que o ensino da leitura deve ser uma responsabilidade, uma obrigação de todos, tendo em vista que os alunos que apresentam dificuldades constituem a maioria. Nesse sentido, ele confirma que todo professor tem que fazer um trabalho voltado para o ensino da leitura e da escrita.

A autorreflexão sobre o que está fazendo em sala de aula fornece pistas de que essa forma de conceber a leitura como um conhecimento que todo professor precisa ensinar, foi construída ao longo do exercício da docência.

Durante a formação inicial, que aconteceu na década de 90, o professor afirma que discussões sobre o processo de leitura nunca ocorreram. A ênfase no curso estava na teoria de História e não na formação do professor de História.

Mas a gente percebe que existe uma estrutura de formação. Eu estava na universidade na década de 90 e o curso de licenciatura[...] ainda pensava muito no processo de formação de professores pelas questões que eu

coloquei: muita teoria sobre a História e pouca prática educacional, preparo para formação de fato de professor, para o trabalho a ser desenvolvido dentro da sala de aula, isso era muito ruim. Muito tempo já se passou, hoje eu não sei como andam os cursos de licenciatura na Universidade [...]

É possível afirmar, com base nessa fala, que na sua formação inicial não existiu uma discussão sistematizada sobre saberes que desse respaldo ao professor de história para lidar com as necessidades dos alunos em sala de aula.

Além da deficiência na formação inicial em relação aos saberes/conhecimentos, ao processo pedagógico, assim como a questões voltadas para o ensino da leitura e da escrita na disciplina de História, percebemos, na fala do professor, que a Secretaria Municipal de Educação não tem realizado nenhuma ação para ajudar os professores que atuam no Ensino Fundamental II.

Eu penso que a Secretaria de Educação tem investido mais na formação dos professores de Ensino Fundamental I, em relação à leitura e à escrita. Mas não tiveram a devida atenção de que muitos alunos [...] Foram, ano após ano, empurrados. A maioria dos professores de licenciatura não está preparado, não está atenta para a necessidade de fazer mudanças, de fazer um trabalho que de fato dê a mínima condição para esses alunos acompanharem. E aí a gente sabe que a Secretaria de Educação tem um papel fundamental.

A minha leitura é a seguinte: é como se as coisas no Ensino Fundamental I tivessem ocorrido bem. Então, claro, se a Secretaria de Educação pensa “não, a gente está dando conta de oferecer todas as condições necessárias para que o aluno desenvolva e o professor desenvolva também um bom trabalho, então se a gente fez isso, o Ensino Fundamental II é apenas uma continuidade”. Para mim existe uma falta de atenção muito grande ao Ensino Fundamental II não somente em relação ao aluno não saber ler e escrever.

E esse professor de licenciatura do Ensino Fundamental II, ele está preparado para lidar com as adversidades? Eu vou falar de adversidades, os problemas que ele vai ter que enfrentar ligados a ler e escrever, aos processos de aprendizagem e aos conhecimentos que de fato não tem. Eu acho que a Secretaria de Educação não tem dado esse respaldo e nós ficamos ansiosos por novidades realmente, eu fico ansioso por novidades, no sentido de possibilidades, de poder desenvolver um trabalho melhor na disciplina de História. Eu quero receber um apoio, eu quero ter os cursos pra fazer, mas enfim, isso não acontece porque não existe uma atenção pra poder suprir essas necessidades.

A reflexão que o professor faz nos leva a entender que a formação na licenciatura não deu o respaldo necessário para a atuação do mesmo nesse nível de ensino. A Secretaria Municipal de Educação tem conhecimento dessa deficiência, tendo em vista os resultados de avaliações externas internacionais e nacionais (SAEB, Prova Brasil, PISA) e dos resultados de aprovação

e reprovação da escola no 6º ano. Nesta escola, ao longo dos anos, aproximadamente apenas 55% dos alunos que ingressam no 6º ano são aprovados para o ano subsequente.

Para o professor, investir apenas na formação dos professores dos anos iniciais não é suficiente: teriam de investir também nos anos finais. O professor, apesar de apontar as aprendizagens da docência que têm ocorrido na escola ao lado de seus pares, com os alunos e em determinados cursos que fez, reclama dos órgãos uma formação que o ajude a lidar com as dificuldades de leitura dos alunos na sua disciplina.

4.2.4 Práticas e discursos do professor de Geografia

✓ Perfil do professor e da disciplina de Geografia

O professor é licenciado em Geografia há oito anos por uma universidade pública do estado da Bahia. A escolha pela licenciatura esteve atrelada à sua identificação com a disciplina de Geografia e com a docência: *Eu nunca pensei em trabalhar só com pesquisa. Eu pensava em lecionar mesmo, eu gosto.*

Dos oito anos de experiência na docência, está há dois anos como professor efetivo na escola Josefa Celina da Silva e declarou não ter nenhuma intenção de sair. Já havia atuado antes, na escola, substituindo um professor que estava de licença-prêmio. Tem carga horária de 40 horas semanais e leciona a disciplina de Geografia nas turmas de sexto e sétimo ano, nos turnos matutino e vespertino.

A carga horária da disciplina de Geografia no sexto ano, por turma, correspondia a três horas-aula, distribuídas em três dias da semana. Essas aulas separadas permitiam que o professor e os alunos tivessem mais contato durante a semana. Apesar de serem aulas muito curtas (quarenta minutos) para determinadas sequências didáticas, a distribuição em dias seguidos (quarta, quinta e sexta-feira) facilitava a retomada do conteúdo trabalhado sem que o professor precisasse fazer grandes explanações, pois os alunos lembravam facilmente o que tinha sido trabalhado na aula anterior

✓ A prática pedagógica

Iniciamos as observações da prática pedagógica de Geografia na IV unidade, em razão da troca de professores mencionada no início desse trabalho. Nas aulas de Geografia, focamos o nosso olhar nas práticas de leitura e escrita realizadas em sala de aula, tendo em vista as dificuldades de leitura que os alunos apresentavam. No entanto destacamos, no primeiro episódio, um momento em que os alunos manifestaram um conflito ocasionado pela troca de professores que acontecera na IV unidade. Esses momentos são importantes para compreendermos um pouco mais o cotidiano dessa escola e a dinâmica da aula com este professor.

Pensar numa aula de Geografia para uma turma do sexto ano com alunos que apresentam dificuldades de leitura suscita alguns questionamentos: como o professor de Geografia no sexto ano do Ensino Fundamental trabalhava a linguagem escrita em sala de aula?; as atividades realizadas contribuía para a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos? Na análise dos episódios a seguir, buscamos pistas para responder tais questionamentos.

1º Episódio: Organização prévia

O primeiro episódio que registramos disciplina Geografia foi a apresentação dos conteúdos trabalhados na IV unidade. O professor iniciou a aula informando aos alunos o que seria feito e em seguida escreveu no quadro a relação dos conteúdos a serem trabalhados na referida unidade. Neste episódio, fica evidente que a troca de professores na IV unidade causou certo transtorno para os alunos.

1º momento – Início da aula/Apresentação dos conteúdos da IV unidade
<p>Professor – Vamos apresentar hoje o conteúdo da IV Unidade [...]. Pronto!!! (Chamando a atenção dos alunos que estavam conversando). Vamos observar, na IV Unidade, nós vamos trabalhar estes três conteúdos aqui. [...] vamos trabalhar de uma forma conjunta a questão do relevo, clima, vegetação e a questão dos rios.</p> <p>João Paulo – É IV unidade aí, é?</p> <p>Professor – É IV unidade.</p> <p>Dalton – Professor, ô professor... o senhor já corrigiu a prova de ontem?</p> <p>João Paulo – Vai ter prova hoje? Professor, vai ter prova hoje?</p> <p>Professor – Deixa eu dar uma explicação. A prova de ontem foi de Geografia, vocês sabem que quem vai corrigir é professora Luzanira. A nossa prova de história quem vai aplicar é o</p>

professor Renê, terça-feira que é aula de História?

[...]

Romilson – Fica meio atrapalhado... (Tom de insatisfação)

Professor – É só este início que você está sentindo um pouco atrapalhado.

Então, aqui, o conteúdo da Unidade vai ser este. As relações entre relevo, clima, vegetação e a questão dos rios. Não é isso? No livro de vocês, eles estão separados nestas páginas... (o professor coloca o número das páginas no quadro)

Marcos Vinícius – Mas aqui está 104 professor, os rios é...

Professor – É porque no livro de vocês eles estão separados, mas vamos trabalhar de uma forma conjunta. Então, eu vou dizendo cada dia o que a gente vai trabalhar. Vegetação, clima, o relevo, os rios. E para fechar a IV Unidade, nós vamos trabalhar o campo e a cidade.

Mateus – Fechar a IV ou a III?

Professor – A IV.

Mateus – Nós “tá” na IV?

Professor – É, na quarta.

Aluna – Passou rápido!

Mateus – Falta fechar a III professor!

Professor – Não...

Aluno – Não é quarta, não?

Professor – É porque agora é Geografia. Vocês já fecharam a III unidade, com a prova da professora Luzanira que fizeram ontem. Agora vocês vão começar comigo a IV unidade.

Então para concluir serão o campo e a cidade. As relações existentes entre o campo, a dependência e a interdependência de uma com a outra. Nós vamos trabalhar isso no final da IV unidade. Então esse é o assunto apresentado...

Mateus – Ô, professor, na página 30 não conta não?

Professor – O quê?

Mateus – Sobre os rios.

Professor – Eu coloquei só para vocês terem uma ideia. [...] Depois a gente vai colocando cada página, certo[...]. Se a gente for trabalhar cada página, cada conteúdo, assim separado a IV unidade não vai dar tempo. Então a gente vai trabalhar de uma forma mais integrada. Se a gente fosse trabalhar cada conteúdo desse aqui separadinho, falar sobre o relevo, depois falar sobre o clima, como está aí no livro, passa IV unidade e vocês não vão ver o conteúdo. Então vamos trabalhar interligando esse conteúdo para que vocês consigam, pelo menos, ter noções desse conteúdo. As noções principais, os conceitos. Estão entendendo? [...]

Enquanto o professor copiava a relação dos conteúdos no quadro, os alunos conversavam entre eles espontaneamente sobre diversos assuntos. Alguns manuseavam o livro e outros copiavam e conversavam ao mesmo tempo.

Não estava claro para os alunos que o professor que dava aulas de História estava iniciando a IV unidade de Geografia. A fala do aluno Romilson saiu com um tom de reprovação ao que estava acontecendo: “Fica meio atrapalhado”. Percebia-se na fala dos alunos que a situação não era algo normal para eles: “Fechar a IV ou a III?”.

Depois de explicar aos alunos, a situação das disciplinas de História e de Geografia, na tentativa de dirimir todas as dúvidas sobre a questão, o professor dá continuidade a apresentação dos conteúdos. A fala do professor demonstra uma preocupação voltada para que os alunos aprendessem alguns conceitos e noções de Geografia. A busca de articulação entre os conteúdos mostra a tentativa do professor para superar a lógica fragmentada e conteudista dos livros didáticos.

Nessa fala, parece que a falta de tempo se apresenta como o principal motivo para a articulação; no entanto, a proposta dessa articulação é um aspecto significativo para a aprendizagem dos alunos.

Depois de explicar o que seria trabalhado na IV unidade – e como seria –, o professor deu continuidade à aula, perguntando aos alunos quais as diferenças nas paisagens que eles observavam no dia a dia e nas fotos de paisagens que o livro trazia sobre planície, planalto e depressão. Um fato curioso neste episódio e que se repete em outros é que apenas os meninos participaram da aula; as meninas não fizeram nenhuma intervenção.

2º Momento – Introduzindo um conteúdo específico da disciplina

[...]

Professor – Abram aqui o livro e vocês vão ter uma noção nesse esquema aqui, bem interessante. Página 95. Olhem o esquema que temos aqui. Ele traz de uma forma bem resumida todo... psiuuuu....[...]

Esse esquema mostra aqui de uma forma bem resumida e interessante a sequência das planícies, dos planaltos, não é isso? Então a gente observa: primeiro eu mostrei aquela fotografia para vocês que tinha o litoral, e vocês disseram que era uma paisagem muito bonita. Então a planície é o quê? A planície aqui do litoral, é litorânea. Você tem essa primeira área que é do mar, não é isso? E a região plana, onde você vai ter a questão das praias, que é isso que você estava falando (Falando com uma aluna).

Logo após o esquema você tem duas situações: tem essas partes elevadas com serras, que são... como vocês falaram, são um monte de montanhazinhas, quando estavam observando aqui no desenho. E a parte realmente daquelas montanhas mais elevadas, que nós temos aqui. Logo após, nós temos essa parte mais baixa que é chamada de quê?

Mateus – Depressão.

Professor – Depressão. Depois você tem a parte elevada de novo, o planalto. Não estou falando aqui muito da escarpa porque não interessa para vocês neste momento. Não é algo que vocês agora precisem. Vocês precisam apenas agora ter essas três noções. Quais são essas três noções: da planície,

Mateus – Planalto,

Professor – Dessa parte, planalto e...

Mateus – Serra

Professor – E da depressão. A serra e a montanha são parte do planalto. São áreas elevadas...

Romilson – Planície, planalto e depressão.

Professor – Exatamente, essas três situações primeiro é o que vocês precisam ter noções. Não é, Valmir. Então aqui nesta página 95, fica bem claro essas três noções. Observaram o desenho de vocês? Nesse esquema aqui você tem essas três situações. A questão da planície, do planalto e da depressão.

Valmir – Professor, o que é planície mesmo.

Professor – Planície, podemos dizer que são áreas relativamente planas. Então você tem uma área, ela pode ser...

Valmir – Um campo, professor?

Professor – Olha, isso só dá ideia de uma coisa lisa, não é isso, uma planície ela não é tão lisa... tão homogênea não. Uma planície não é toda lisinha, como você falou sobre o campo. Não é isso, ela pode ter pequenas altitudes, pequenas elevações...

Dalton – Professor, um campo é reto, mas também não tem nenhuma curva não?

Alunos – (Fazem comentários sobre a questão de Dalton, não conseguimos gravar devido, ao barulho)

Romilson – Ah, meu Deus do céu!!! (reclamando por causa da conversa e das brincadeiras dos colegas)

Professor – Bora parar as brincadeiras... Então a gente observa o quê? O campo como ele falou, é todo lisinho. Uma planície não é completamente lisa. Ela pode ter elevações. Então ela é relativamente o quê? Plana. É uma área mais plana, pode ter pequenas elevações, vamos dizer assim. Isso caracteriza planície. Já o planalto não. O planalto você tem elevações muito mais altas chegando a 1000 metros. No caso do Brasil, nosso país, ele não tem elevações tão altas[...]

Romilson – Nos Estados Unidos possuem essas elevações.

Professor – Aí, já nos Estados Unidos, você tem o quê? Elevações de 2000, 2200.

Romilson – Lá é alto.

Professor – Lá possuem elevações maiores. Aqui, próximo à gente também tem elevações altas, na Cordilheira dos Andes você já tem elevações maiores...

Mesmo conversando e fazendo brincadeiras, os alunos questionavam, e buscavam uma imagem para estabelecer relações com os conceitos do livro que o professor estava explicando. O professor tentava aproveitar essas imagens e questionamentos para envolver os alunos na aula.

Todos os alunos estavam com o livro e observavam as paisagens. Apenas Marcos Vinícius demonstrou que também estava lendo as informações escritas, ao responder pergunta do professor.

O professor encerrou a exposição sobre relevo, e pediu que os alunos arrumassem a sala em filas, pois ele tinha cedido 15 minutos da sua aula para a realização da prova da III unidade de Matemática.

Destacamos que esse conteúdo foi retomando em outras aulas e o professor discutiu com mais calma e maior aprofundamento os conceitos envolvidos.

2º Episódio – Atividade escrita: momentos de leitura e escrita sobre o relevo brasileiro

O segundo episódio é a continuação da sequência didática⁴⁰ que tinha sido iniciada na aula anterior, sobre relevo. O professor cumprimentou os alunos; eles responderam entusiasmados. O professor começou a explicar a atividade que seria realizada, enquanto falava: alguns alunos conversam, faziam brincadeiras. A turma não fazia silêncio e o professor parecia não se incomodar com as conversas paralelas, talvez porque, mesmo em meio àquele barulho, os alunos realizavam as atividades e perguntavam o tempo todo (algumas das perguntas eram relacionadas ao conteúdo, outras a assuntos diversos – solicitam livros, lápis, borracha, pediam para ir à secretaria, beber água, etc).

O professor informou que iriam fazer uma atividade sobre relevo e pediu que os alunos pegassem os cadernos de Geografia, à medida que escrevia o exercício no quadro, os alunos não paravam de conversar. Para explicar a atividade, o professor chamou a atenção dos alunos e continuou falando num tom normal, sem alterar a voz; aos poucos, os alunos foram diminuindo a conversa e ele concluiu a explicação. A descrição a seguir mostra um pouco do diálogo do professor após a escrita da atividade no quadro.

⁴⁰ ZABALA, 1998.

Atividade escrita: momentos de leitura e escrita sobre o relevo brasileiro

Professor – [...] Então vocês vão pegar as respostas naquelas páginas do livro, 93 e 103. Nessas duas páginas vocês vão ter o conceito sobre planícies, planaltos e depressões. Vamos fazer agora. Peguem o livro e respondam.

Dalton – Ô, professor ,eu posso pegar um livro na secretária?

Eduardo - Hoje pode, mas não fique assim, não. Bora cada um fazendo o seu.

Gabriel – Ô, professor, quem é Jurandyr? Em professor, quem é Jurandyr?

Eduardo - Jurandyr Ross foi esse geógrafo que fez as primeiras divisões sobre o relevo brasileiro. Ele tem uma classificação sobre o relevo brasileiro.

Gabriel – Vem cá, ele já morreu?

Eduardo – É, Jurandyr Ross.

Aluno 1 - Ele já morreu?

Professor – Já.

Gabriel - Ele morreu de quê?

Eduardo - Não é importante isso agora não. Vá fazer seu dever.

[...]

Antonio – Esse número dois vai até aqui, é, professor?

Eduardo – A dois você vai colocar o quê? Você vai dar o significado. Ai você vê, o que você acha o que é melhor colocar sobre os planaltos.

João Paulo – Ô, professor, ô professor... (Não entendi o que o aluno falou e o professor não ouviu)

Mateus - Vai até onde aqui? (mostrando o texto do livro)

Professor – Não. Aí você vai ter que ver. Quando você leu aqui: “são superfícies irregulares que em geral sofrem mais ação de agentes de erosão, como a água das chuvas, dos rios e os ventos e a ação dos agentes da segmentação”. Você acha que esse trecho é todo importante para classificar um planalto? Você tem que observar.

Sandro - Tem que colocar aqui essa parte? (mostrando ao professor o texto no livro que se referia à questão que estava respondendo)

Eduardo - Não, aí já é uma outra história. Não é isso não. Eu só quero o conceito.

João Paulo – Aqui, professor... (chamando o professor para lhe dar orientação)

[...]

Eduardo - Quem está sem livro pode fazer em dupla ou em trio.

Dalton – Ô, professor, posso fazer uma pergunta?

Eduardo - Pergunte.

(não conseguimos gravar a pergunta do aluno por causa da fala de Bruna)

Bruna - Quem tem lapiseira pra me emprestar ?

Antonio - O primeiro é uma pergunta e o segundo é outra?

Eduardo - A pergunta da número um para quem está com dúvidas é assim: “De acordo com Jurandyr Ross, quais são as principais formas de relevo do Brasil?”

Gabriel - Jurandyr Ross (brincando com o nome).

Eduardo – “... E qual que possui a maior abrangência”.

Aluno 2 – Professor, só o nome?

Eduardo – Só. Basta colocar o nome.

Mateus - Planalto, planície...

Eduardo - Sim, e dentre esses qual é o que tem maior abrangência no Brasil?

Bianca - O planalto....

Marcos Vinícius – “São montanhas, planaltos, as [pla- plan- planícies] e as [depre- depressões...] (lê com dificuldade)

Eduardo - Certo, agora dentre essas três aqui, dessas três formas de relevo, qual a de maior abrangência? Você vai colocar o que possui a maior quantidade no Brasil, vamos dizer assim. Você vai lá no texto e olha no livro.

Cleide - Até aqui professor? (mostrando a resposta da questão no livro)

Eduardo - No caso, você vai ter que ler até o final. Eu só quero aqui a resposta, o que significa, o que é a depressão, qual é a sua forma? Está entendendo? Você vai escrever no seu caderno.

Aline - Eu já achei...

[...]

Aluno 2 - Já terminei de fazer.

Eduardo - Pronto? Terminaram?

Bruna – Ô, professor, faz favor... (o professor não escuta)

Mateus – Ô, professor, não entendi aqui, a número um.

Eduardo - A número um? Aqui está falando sobre as principais formas do relevo brasileiro. Quando você foi para a página 103, que eu falei pra você estudar... Você acertou. Quais são os que se abrangem a maior parte do território brasileiro? São os...

Mateus - Planaltos... (o aluno tinha respondido certo, mas continuava com dúvidas)

Eduardo - Isso... Tá vendo que você sabe.

Mateus - Só isso?

[...]

Durante a realização da atividade, o professor atendeu às solicitações dos alunos, deu orientação individual, fez leituras para os que solicitaram. O professor mantinha a calma o tempo todo, mesmo com o barulho que os alunos faziam.

Na transcrição acima observamos que os alunos faziam perguntas ao professor com a mesma espontaneidade que conversavam; sentiam-se à vontade para perguntar. O professor também lidava com eles de maneira muito tranquila, explicava, lia as questões, dava orientações, reforçava importância da leitura para responderem as questões da atividade: *você vai ter que ler até o final*. Os alunos estavam com o livro, pelas dificuldades de leitura, demoravam muito para encontrar as respostas. Muitos as encontravam, no entanto, não conseguiam delimitá-la, precisando da ajuda do professor.

Outra questão que surgiu na análise desse episódio é que muitos alunos realizavam apenas a cópia da atividade; não arriscavam construir uma resposta a partir da leitura. Essa atitude talvez seja reflexo da necessidade de homogeneização das respostas dos conteúdos factuais. A construção de conceitos vai além da transcrição e repetição.

Repetir diversas vezes, induzir o aluno a encontrar as respostas por meio de perguntas, e dar pistas, bem como fazer com que o aluno lesse, foram formas de mediação que o professor utilizou para que o aluno aprendesse o conteúdo específico da disciplina.

3º Episódio – Correção da atividade: momentos de leitura e escrita a respeito do relevo brasileiro

Após quinze minutos de aula, o professor percebeu que todos os alunos já tinham terminado de responder a atividade. Iniciou, então, a correção do trabalho. Ele leu a primeira questão e, à medida que os alunos respondiam, escrevia a resposta no quadro. A seguir, pediu que Bruna fizesse a leitura da sua resposta à segunda questão, e chamou a atenção dos alunos que estavam conversando: deveriam ouvir a leitura feita pela colega.

Correção da atividade: momentos de leitura e escrita sobre o relevo brasileiro

[...]

Eduardo - Bruna vai ler o segundo, letra a. Bruna, o que você colocou sobre planaltos?

Bruna – “A maior parte do planalto está ...”

Eduardo - Calma aí, Bruna... Eu quero ouvir total silêncio para ouvir a voz de Bruna! Psiuuuu

Mateus - Depois é eu...

Professor – Psiuuu... Só quero a voz da menina Bruna. Leia!

Gabriel - A menina Bruna, aiii (em tom jocoso, pois o professor chamou a aluna de menina Bruna)

Bruna – “A maior parte do planalto brasileiro está em áreas que se formam dos des... desgastes devido às ações dos agentes [es.. ex... extêr...]”

Jailza – “externos”,

Bruna – “... externos”

Mateus – Professor, eu botei diferente...

Eduardo – Bora ouvir... Você colocou o que significa planalto.

Marcos Vinícius – “São superfícies...” Bota aí, professor (para o professor escrever no quadro...) São superfícies irregulares ... que em geral [forem]...”

Bruna – “Sofrem mais”

Marcos Vinícius – “... sofrem mais ação de agentes de [erro]... [errozi] erosão, agentes de erosão... de erosão...”

Eduardo - Agentes de erosão e o que mais?

Marcos Vinícius – “... como a água ...”

Eduardo - Como a água e o que mais?

Marcos Vinícius – “...da chuva...”

Eduardo - Certo.

Marcos Vinícius – “... dos rios... e dos ventos e agentes [sidi.. se.. sisdementares]”

Jailza – “sedimentares”

Eduardo - Como é?

Marcos Vinícius – “... sedimentação”

Eduardo - Agente de sedimentação.

[...] (Alunos conversando)

Eduardo - Então vamos aqui!!!. Psiiuuuu!!! Silêncio... Vamos observar a letra a. O que foi que o coleguinha aqui falou sobre planalto. Ele falou que são superfícies irregulares e que sofrem muita ação da erosão. Certo. Está ótimo. Pra ele está suficiente. “São superfícies irregulares que sofrem ação de agentes como da erosão”. Letra B, depressões.

[...]

Após o comentário da resposta da aluna, o professor dá continuidade, solicitando que Aline lesse a resposta da letra b. (não conseguimos gravar, pois a aluna leu muito baixo)

Eduardo - Está certo. Aline, certa a resposta.

Aluno 1 – Não, professor.

Eduardo - Você fez o quê? Repita, Aline, para ver se vocês colocaram certo. São o quê?

Alunos – “São formas de relevo, altitude...”

Eduardo – Leia, Aline...

Mateus - Tá igual professor, tá igual...

Eduardo - É Aline... (afirmando para Marcos que Aline iria ler)

Aline – “São formas de relevo... e altitudes mais baixa do que...” (não conseguimos gravar a leitura completa).

Eduardo - Mais baixa;

Mateus - “...do que dos terrenos...”

Eduardo - Então está certo o que Aline leu, mas Marcos também está certo. Então a letra B sobre depressão, ele botou que “são formas do relevo de altitudes mais baixas do que os terrenos ao seu redor”. Foi o que nós vimos no desenho da aula passada. Certo?

Eduardo - Jailza vai ler a letra c, sobre planície. O que ela colocou. Vamos escutar a colega, Milton!!! Psiuuuuuuu.

(não deu para a gravar a leitura, a aluna ler muito baixo os colegas não paravam de conversar)

Eduardo - Está certo. Então vamos copiar o que ela falou. (Enquanto Mateus vai lendo, o professor vai escrevendo no quadro e repetindo a leitura)

Mateus - Bora. “As [áreas]...”

Eduardo – “As áreas...”

Mateus – “do planície... do planícies... de planícies... apresentam superfícies...”

Eduardo – “apresentam superfícies”

Mateus – “pouco...”

Eduardo – Pouco o quê?

Mateus – “pouco acidentadas, sem grandes...”

Eduardo – “sem grandes...”

Mateus – “sem grandes [deslivei]...”

Eduardo – “desníveis”.

Mateus – “desníveis”

Eduardo - Isso, estão vendo... (tocou o sinal de término da aula...)

Nesse episódio, destacamos a participação maior das meninas, tendo em vista que o professor indicou algumas para fazer a leitura. A leitura feita pelos alunos durante as aulas, demonstrou dificuldades em decodificar determinadas palavras, em especial, palavras desconhecidas do seu vocabulário. No entanto, os alunos não se intimidavam para ler em sala de aula; um grupo de alunos estava sempre solicitando ao professor para realizar as leituras, tanto de textos do livro didático quanto as de respostas que davam.

Nessa aula, verificamos que a leitura do fragmento do texto que o professor lera no episódio anterior, como também o elogio pode ter contribuído para que Bruna e Marcos Vinícius lessem o mesmo fragmento, agora, com maior desenvoltura.

Destacamos que, nas aulas observadas, o professor sempre realizou leituras e alguma atividade escrita. A sequência didática organizada sempre tinha a retomada do conteúdo da aula anterior. Nas doze aulas observadas, sempre encontramos alguma atividade relacionada à leitura e à escrita, embora não houvesse uma reflexão sobre o ato de ler e de escrever em geografia. As reflexões eram voltadas apenas para o conteúdo específico da disciplina numa perspectiva oral.

4º Episódio – Lendo um texto de geografia

Este episódio foi destacado por ser um acontecimento de leitura de texto. A leitura foi realizada pelos alunos, a partir da indicação do professor. A princípio, ele queria seguir a ordem alfabética, mas dois alunos se recusaram a ler, e um grupo ficou insistentemente pedindo para ler. Essa solicitação dos alunos indica que eles se sentem confiantes para realizar leituras na sala de aula.

Lendo um texto de Geografia
[...]
João Paulo – “Temperatura depende da [in-solação], isto é da [in-tensidade] da luz e do calor do sol que chega ao lugar onde você está na umidade do ar. Há uma distribuição desigual do calor irradiado pelo sol na superfície terrestre. Repare na figura (...) quantidade de irradiação solar que se espalha por uma [areia] maior...”
Professor – [Área]
João Paulo – “... à medida que se aproxima do polo”.
Professor – Então aqui ele comentou o que acontece com a irradiação solar, não é isso.? A irradiação solar ela não é igual em todo lugar, não é isso? Há diferenças. Tem lugares como próximo ao Equador que recebe maior quantidade de luz...
Gabriel – Professor, não vai passar atividade não?
Professor – ... e de calor e tem os polos que recebem irradiação o quê? Diferente. Não é, Valmir?
[...]
Professor – Não, é ele (indicando o aluno Dalton para fazer a leitura).
Dalton – “Precipitação refere-se à água presente na [atmosférica]...”
Professor – [atmosfera]
Dalton – “... atmosfera e que pode [partici...]”
Professor – [precipitar-se]
Dalton – “... precipitar-se e cair na forma de chuva, neve, granizo e etc.”

Professor – Isso. É fácil essa parte, não é? Então ela pode o quê? Precipitar-se, cair. Na questão de chuva, neve, não é isso? Bora, termine você a pressão atmosférica.

Gilvan – “É uma pressão que o ar [e] Jesse...”

Professor – [exerce]

Gilvan – “... exerce sobre todo...”

Professor – [tudo]

Gilvan – “... sobre tudo o que existe na superfície terrestre. Ela varia de um lugar para o outro e há [des]...”

João Paulo – [desigualdade]

Gilvan – “...desigualdade de pressão atmosférica entre dois lugares da origem aos ventos e as massas de ar.”

Professor – Pronto. Então aqui, o que a gente observou aqui? Esses elementos são super importantes para o quê? Para a formação, não é isso, desse clima. Ele é importante. Ele é importante, você vai classificar, por exemplo..., temperatura,

Mateus – precipitação,

Professor – Precipitação, a pressão atmosférica. Não é isso? Então a gente vai observar...

Ao término da leitura de cada parágrafo, o professor foi intervindo com explicações, para ajudá-los na compreensão do conteúdo da disciplina. Também ajudava na leitura, ao perceber que o aluno pronunciava a palavra de forma equivocada, repetindo-a corretamente. Essa estratégia contribui para o conhecimento do vocábulo – comum a área de Geografia – da sua pronúncia e, fundamentalmente, para a atribuição de significado ao que eles leem. Destacamos que aluno Gilvan, apesar das dificuldades, já estava lendo com maior desenvoltura ao final da VI unidade.

5º Episódio – Uma atividade iterativa: leitura e demonstração

Na aula anterior foi apresentado e discutido o conteúdo “clima e tempo”. O professor passou uma atividade escrita no quadro para que os alunos copiassem no caderno e respondessem em casa.

O professor retomou a referida atividade no início da aula, informando que iriam fazer a correção da tarefa. Fez alguns questionamentos aos alunos a respeito do conteúdo trabalhado na aula anterior; em seguida, começou a correção, indicando uma aluna para ler a resposta que tinha dado à primeira questão.

Uma atividade iterativa: leitura e demonstração

Professor - [...] Quem poderia dizer a definição, quem respondeu o que são massas de ar. A primeira questão do exercício.

Aluno 1 – Espera aí, que eu vou responder.

Dalton – É que número?

Professor – No livro é 118 e 119; as questões estão no caderno, não estão no livro.

Gabriel – Posso responder, professor?

Professor – Pode. Você respondeu no seu caderno o que são massas de ar?

Jailza – “São grandes porções de ar que adquirem as características de temperatura e umidade das áreas de onde se originam”

Professor – Isso. Então o que é importante aqui? A primeira coisa que ela falou, sobre massas de ar.

Marcos Vinícius – São grandes...

Professor – E o que é interessante nessa questão das massas de ar? É que elas absorvem, vamos dizer assim, as características de umidade, temperatura nos locais onde elas se formam, não é isso?

Eu peguei e fiz uma brincadeira aqui [...] de como se essa esponja, fosse uma massa de ar. Então ela vai ser formada a partir da região, do local onde ela se formou. Por exemplo: se ela se formar no oceano. Vamos dizer que essa panela com água aqui, seria o oceano. Então se ela se formou nessa região, ela vai o quê? Absorver a umidade, a água desse local. Então se você observar, ela está carregada de quê?

Aluno – De água.

Professor – De umidade, não é isso? No caso aqui, a água, a umidade. Se você apertar, ela está toda molhadinha. Por ela ter se formado nesse local, nessa região, essa massa de ar que está aqui representada pela esponja, tem as características de quê? Do local onde ela se formou. Por exemplo, no oceano, então ela é carregada de quê?

Aluno – De água...

Professor – De umidade, de água. Não é isso? Vamos aqui, na segunda região, no segundo local que ela se forma. Se ela se formasse no continente, num lugar com mais terra, ela teria que características? Úmida ou ela teria uma característica seca?

Alunos – Seca.

Professor – Seca. Ela seria o quê? Ela seria seca, no sentido em que ela só tem a umidade que ela consegue retirar um pouco ou nada daquela área do continente, daquelas terras, não é isso? Mas ela seria também o quê? Quente. Ela seria quente e no caso seca. Nessa terceira opção, ela teria características o quê? O gelo é o quê?

Alunos – É... sólido...

Professor – O gelo é frio ou quente?

Alunos – Sólido.

Professor – Sim, sólido. Mas ele é frio ou quente?

Alunos – Frio.

Professor – Frio. Então como ela se formaria? Ela receberia essa frieza, vamos dizer assim, do quê? Do gelo. Ela receberia essa frieza que o gelo está liberando. Olha o frio que ele está

liberando, se você botar a mão. Ela está se formando aqui, então ela está fria, não é isso? Porém ela está fria, mas ela continua o quê? Seca. Então ela vai ter a característica o quê? Frio por causa do gelo, ela vai tá fria, essa massa de ar que se formou. Agora ela vai ser fria e seca. Enquanto aqui na terra ela seria o quê? Seca e quente. E no oceano ela seria o quê? Úmida. Então essa resposta dessa questão ela envolve esses elementos. Então a massa de ar aqui representada, ela adquire as características de [...]

Neste episódio, o professor explorou a leitura de uma questão e fez uma demonstração sobre a formação das massas de ar. Essa demonstração estava relacionada à atividade escrita que estava sendo corrigida. O professor colocou sobre a sua mesa um prato com gelo, uma panela com água e uma esponja. Poucos alunos perceberam o que estava sobre a mesa, mas não fizeram comentários. Em seguida, perguntou quem tinha feito o dever passado para casa. Iniciaram as conversas; alguns alunos perguntaram qual era o dever. O professor explicou, e perguntou quem tinha respondido a questão sobre “massas de ar”. Uma aluna leu a resposta que tinha escrito e, a partir dessa resposta, o professor começa a demonstrar como as massas de ar são formadas. Os alunos pararam com as conversas paralelas e se envolveram na atividade.

6º Episódio – Lendo e escrevendo: questões sobre clima e tempo

Após a demonstração, o professor concluiu a correção das questões que tinha passado para casa e escreveu no quadro mais três questões complementares para serem respondidas naquele momento. Em seguida, explicou cada uma, tentando facilitar a compreensão do conteúdo:

[...] essa continuação da atividade, ela comenta sobre o quê? O que a gente observa aqui? Observa a influência do clima. O que a gente quer saber nesta questão é o seguinte: -- Qual a influência do clima para as sociedades humanas? Ele influencia em que as sociedades? A gente vai observar na resposta, quando vocês forem estudar, que vai influenciar até a escolha do lugar onde morar.

Essa explicação pode ajudar os alunos na hora de responder as atividades, tendo em vista que a maioria deles não tem um acompanhamento específico relacionado aos os conteúdos em casa. Destacamos também a importância da articulação da demonstração com a atividade de leitura e escrita, pois os alunos sistematizaram por meio da escrita o que observaram.

Nas aulas do professor de Geografia, em especial nos episódios destacados, observamos que a sequência didática organizada para a IV unidade contemplou atividades de leitura e escrita em todas as aulas, por meio de leitura de textos, de exercícios escritos e da correção. A

participação de alguns alunos nas aulas e as respostas das atividades nos davam indícios de que eles estavam aprendendo, apropriando-se do conteúdo socializado pelo professor, no entanto, essa aprendizagem não se manifesta nas notas das avaliações.

Destacamos que muitas das respostas dos alunos às atividades eram transcrição do que estava no livro. Não sabemos se, nessas transcrições, existia compreensão pelos alunos do que estavam copiando.

Durante as aulas, mesmo com as conversas paralelas, os alunos se envolviam, interrogavam o professor a partir do que ele estava explicando, faziam comparações, se arriscavam em tentar acertar.

O professor mantinha uma relação agradável com os alunos: deixava-os conversar e alguns até extrapolavam com as brincadeiras. Em todas as aulas, sempre chamava atenção de determinados alunos, mas nunca em tom irritado. Era a aula mais barulhenta, mas também a mais participativa. Talvez porque os temas trabalhados tivessem relação próxima com a vivência dos alunos. Em momento algum o professor se eximiu de responder as questões que os alunos faziam.

Em relação ao tempo, o professor conseguia administrá-lo, de forma a concluir o que tinha planejado para a aula, com algumas exceções. As sequências didáticas eram pensadas para se desenvolverem em menos de 40 minutos por aula.

Uma outra questão importante que observamos é que nem todos os alunos faziam a atividade de casa; no entanto o professor passava e cobrava. Ao corrigir a tarefa, solicitava aos alunos que a tinham feito que lessem as respostas. Quem não a tinha realizado copiava as respostas no caderno.

O professor de Geografia, ao passar a atividade para casa, na correção, explorava a leitura e a escrita. Todos os alunos saíam da aula com a atividade feita. Além disso, em cada correção o professor explorava o conteúdo, questionava os alunos, explicava novamente e estabelecia relação com o próximo conteúdo a ser trabalhado. Nesse sentido, parece que a ideia de não passar atividade para casa porque os alunos não fazem deva ser combatida. Sempre há alunos que fazem as tarefas e o ganho para eles é significativo.

Tendo conhecimento da dificuldade de leitura dos alunos, todo professor deveria ter em seu planejamento objetivos explícitos para serem alcançados em sala de aula. Nesse sentido o professor afirma: *Explícito tem alguns objetivos com leitura, porque é o primeiro passo, e, quando a gente fala de um planejamento, a primeira coisa que a gente tem de planejar é o objetivo que a gente quer.*

Percebemos que o professor tem conhecimento das dificuldades de leitura dos alunos e ressalta a sua importância. Para ele, se as áreas não assumirem essa questão, buscando alternativas para o trabalho, a aprendizagem dos alunos ficará comprometida. Na fala do professor, a leitura se apresenta como uma questão muito forte e importante em todas as áreas: vai além do código escrito:

Eu acho que é a questão de leitura e interpretação, eles (alunos) precisam ter isso muito forte. Porque independente das áreas, a leitura é um elemento importante. A leitura não é só ler no papel. A leitura também é o que eles observam na vida deles, até essa leitura falta.

Percebemos que ele considera a leitura como uma habilidade importante para todas as disciplinas, que extrapola a simples decodificação do texto. Durante as aulas, o professor refere-se à dificuldade que sente em trabalhar com questões relacionadas à leitura, devido à pequena quantidade de horas aulas que tem por turma, assim como pelas especificidades que envolvem um texto de Geografia:

A gente sabe que a leitura é importante, mas nem toda aula vai poder trabalhar a questão da leitura, principalmente que tem turmas que são apenas duas aulas. [...]. Os textos de Geografia são textos ligados a conceitos geográficos, não é a questão só do Português. Tem a questão do conceito, dos objetos que ela trabalha. A leitura, às vezes, a gente pode pontuar, dar alguns passos pedindo para que alguns leiam parágrafos. A partir disso, fazer intervenção, falar sobre uma questão, mas dizer que vamos pedir que cada aluno leia individualmente só para o professor – é impossível.

As atividades que ele desenvolve em sala de aula com leitura são voltadas para a aprendizagem do conteúdo da disciplina: leitura de textos de Geografia. Para ele, o professor tem de estar atento para ver se o aluno compreendeu ou não o que leu. Ele descreve alguns passos do que faz após a leitura:

Então se a gente fizer uma leitura mais mecânica, o aluno mesmo não sabe nem o que ele leu. Depois de terminar de ler você tenta perguntar a ele: “O que você entendeu?” “Vamos botar aqui algumas situações no quadro do que você entendeu”. “Ah, eu não entendi nada”. “Tente, leia aí de novo”. Porque se fizer a leitura de correria, só por leitura, não adianta. Você tem que ler,

ver se ele conseguiu ter alguma interpretação, caso não tenha, também não é culpa dele. Porque realmente pode ser algo novo para ele, ou algo que ele viu e não conseguiu entender.

Então para não continuar isso tem de escrever mais alguma coisa, colocar no quadro alguma informação pra que ele consiga fazer uma relação. Isso é muito difícil, muito, muito difícil.

O professor busca associar atividades de leitura e escrita, por acreditar que a leitura por si só não dá conta da compreensão do conteúdo. Para ajudar na compreensão, ele realiza a mediação por meio de questionamentos sobre o que foi lido.

A leitura de mundo dos alunos é considerada em sala de aula:

As atividades que eu procuro mais trabalhar leitura [...] são ligadas mais ao cotidiano, à paisagens que eles observam com mais facilidades, a questão da cidade, a questão da zona rural. Isso a gente consegue que essa leitura seja uma leitura de mundo, uma leitura que eles estão observando, que eles estão mais presentes.

No entanto, é preciso lembrar que apesar da importância da leitura de mundo, faz-se necessária uma articulação entre ela e a palavra escrita, tendo em vista que o conteúdo da disciplina é veiculado, em sua maioria, por suportes escritos, em especial o livro didático. Nas avaliações da aprendizagem, as atividades escritas têm peso maior. A leitura de mundo articulada à leitura da palavra possibilita aprendizagens significativas.

Nas leituras realizadas em sala de aula, muitos alunos se prontificam para ler o texto. Quando a gente faz leitura, há alunos que têm participação maior: “Eu quero, eu quero, eu quero”. Observamos, assim, que não existe por parte de alguns vergonha ou timidez para ler um texto diante do professor e dos colegas.

Para o professor, essas atividades não são suficientes para sanar as dificuldades dos alunos. O pouco tempo de aula aparece novamente como limitador.

[...] não são suficientes, principalmente quando você tem o problema do tempo presente. Se você não tiver essa leitura em casa, você não vai ter êxito, então fica esse déficit na questão da leitura. Na sala de aula não tem esse tempo propício, então a gente tenta fazer com que se adeque, para que haja esse aprendizado.

Além do tempo, o professor chama a atenção para a leitura também como atividade de casa. Para ele, a família poderia contribuir:

A gente não tem tempo e falta a família presente em casa para que tome a leitura. Como minha mãe falava “meu filho, sente aqui pra eu tomar sua leitura”. A gente vê que eles não têm o hábito de leitura em casa e isso dificulta mais. Ele não consegue se aprofundar mais devido a essas situações. A gente tenta fazer com que haja assim um enxugamento nos assuntos, [...] eu não falo “vamos falar sobre esses três assuntos que estão nesses três capítulos, mas nós vamos ver o que é mais importante, buscar ler mais”. É a única forma que consigo, pelo menos amenizar, essa situação. O tempo é um vilãozinho.

Para amenizar as dificuldades de leitura dos alunos, visto que não têm o hábito de ler em casa, o professor tenta reduzir os conteúdos, estabelecendo o que realmente é importante, para que eles possam ler mais. Essa postura é importante, pois nem tudo que o livro didático traz é fundamental para que seja trabalhado em sala de aula.

Ao sugerir atividades de leitura que poderiam ser realizadas na sala de aula, o professor indica atividades extraclasse:

Uma leitura extra, fora: seria ter passeios a campo, viagens de campo, não é viagens a outras cidades. Seria até em lugares mais próximos. Por exemplo tem pessoas aqui de uma localidade que não conhece a outra(...). Essa prática ajudaria, uma prática de visitar (...) levar pra o Observatório, levar para o Parque do Saber... São ferramentas importantes que podem ajudar pra que eles consigam visualizar essa prática melhor.

Ele não deixa clara a sequência didática que pode ser realizada com essas visitas para que possamos inferir se podem ou não contribuir com o desenvolvimento da leitura dos alunos. Mas acreditamos que, a depender do roteiro que seja dado aos alunos e do que possa ser solicitado após as visitas, essas atividades poderiam ajudar a desenvolver leitura e de escrita.

Sobre os fatores relacionados à leitura que incidem na sua prática pedagógica, o professor indica que o ambiente da sala de aulas, as carteiras e a falta de livro didático⁴¹ para todos interferem no desenvolvimento de atividades com leitura:

O ambiente em sala de aula também não é muito propício, as carteiras para sentar já faz um tumulto que atrapalha o início da leitura deles(...) Mas a questão da leitura, a dificuldade de conseguir até um livro quando vai chegando esse período pra chegar as novas coleções de livros. Até isso dificulta, não ter livro, ter de trabalhar em trio, dupla e por esquecimento dos que não trazem.

⁴¹ Na turma que foi realizada a observação todos os alunos tinham o livro de Geografia.

O professor também fala das suas expectativas em relação aos alunos e à escola. Essas expectativas (SOLÉ, 1998) podem impulsionar a realização de práticas de leitura mais eficazes:

A minha expectativa é assim, esse aprendizado aqui de Jaguará melhorou, na questão dos números houve um avanço. Na questão da leitura e da escrita dos meninos, é buscar maneira, formas, mecanismos para que haja uma melhoria cada vez maior. Sendo que a gente não se preocupe apenas com os números: “Vamos melhorar o IDEB da escola”. Mas que haja realmente o crescimento dos alunos de uma forma tanto específica. Que eles consigam entender nas várias disciplinas, que eles também cresçam, que eles não queiram apenas terminar e ficar. O aluno tem de crescer, de querer uma melhoria para si.

Quando o professor fala em números, está se referindo aos dados do IDEB, que teve um pequeno avanço. Mas sua preocupação centra-se na aprendizagem dos alunos e na qualidade do ensino, que poderão se refletir em dados estatísticos positivos.

Para o professor, a sala de aula *é uma caixinha de surpresa. E o bom é isso, porque se ficasse na mesmice seria complicado*

✓ **Saberes da docência e do ensino da leitura em Geografia**

Na entrevista do professor de Geografia, chama a atenção o desejo que ele sempre teve de ser professor. A Geografia sempre o encantou, desde o Ensino Fundamental. No Ensino Médio, fez o curso Científico, ingressando, em seguida, na Universidade Estadual de Feira de Santana para fazer Licenciatura em Geografia:

Eu nunca pensei (...) em trabalhar só com pesquisa, eu pensava em lecionar, eu gosto. Claro que tem suas dificuldades, mas eu sempre tive esse prazer de ensinar (...), de chegar em sala de aula, de fazer trabalhos desse tipo.

Sobre a aprendizagem da docência, o professor fala da universidade como espaço de aprendizagem de teorias. Seu curso foi voltado mais para os fundamentos teóricos do que para a prática. O único contato com a escola, durante toda a licenciatura, foi no período de estágio, de maneira um pouco conturbada:

Eu aprendi um pouco assim na lida mesmo [...]

foi um pouco da vivência, porque na minha Universidade a gente aprendeu muito mais teoria. [...] no final foi que tive uma observação em sala de aula. A gente foi para o colégio do estado, a professora queria me deixar já em sala de aula e eu queria poder observar o trabalho dela para depois eu

assumir a turma. Como foi um período atribulado na universidade, acabei assumindo a turma e foi a única experiência que eu tive, vamos dizer assim no período todo da universidade.

Ao afirmar que aprendeu um pouco na vivência, é possível inferir que, durante a sua formação inicial, a dicotomia teoria/prática nos cursos de formação de professores era uma constante. Para ele, a universidade se apresenta como um espaço de aprendizagem da docência, mas desconectado da escola.

A sala de aula aparece como um lugar de aprendizagem para o professor. Os alunos têm conhecimentos de aspectos específicos da geografia local, que constroem na vivência do cotidiano. Esses conhecimentos são socializados em sala de aula e ajudam o professor a interpretar determinadas questões.

Quando a gente trabalha com o homem, os alunos aqui têm os conhecimentos deles. Muitas vezes, quando a gente está explicando determinado assunto, eles comentam sobre os tipos de plantas, a vegetação de tal local. Isso faz com que a gente também aprenda. Até porque a questão do regional, do local que a Geografia trabalha é muito importante, tem sempre o reflexo daquele local [...] eles conhecem mais o local, e muitas vezes nos ajudam a interpretar a questão do local.

Subentende-se nessa fala que o conhecimento geral por si só não dá conta do processo de ensino, sendo necessária a aprendizagem do professor a respeito da vivência, do cotidiano dos alunos, num processo de mediação entre conhecimento sistematizado/professor/aluno.

Nessa perspectiva, os saberes da docência também são elaborados, construídos e organizados ao longo do exercício da própria docência. Percebemos, na fala do professor, que para ensinar Geografia, além saberes específicos da disciplina, é preciso ter certo conhecimento das outras disciplinas que constituem o currículo escolar, ou seja, um conhecimento interdisciplinar:

(...) a Geografia trabalha o homem e o espaço, construído, modificado, transformado não só pelo homem, mas pela natureza que também modifica. Ela trabalha muito com a relação homem e natureza; é por isso que na Geografia a gente trabalha um pouco com Ciências, um pouco com História (...)

Para o professor, os saberes específicos não dão conta do cotidiano da sala de aula, sendo necessários os saberes pedagógicos. Na fala dele, percebe-se que existe um problema com esses saberes: a adequação para atender a diversidade dos alunos em sala de aula.

Importantes são, agora assim, o problema é a adequação [...] porque aqui na sala são vários alunos diferentes, vários alunos que vêm com dificuldades diferentes, um mais com leitura, outro mais com escrita, aquele que tem dificuldade da pronúncia com a letra, ele escreve o I mais é o E. Então tem todo esses percalços. Mas importante é, porque se nós não tivermos, a gente fica completamente perdido em sala. Você tem um parâmetro, esses conhecimentos pedagógicos que você pode adequar na sala. Claro, toda turma é uma turma; elas são diferentes e isso vai fazer com que uma situação que você faça agora, pra semana pode não funcionar nessa mesma turma, e em outra desde o início nem funcione. Mas importante é para que você tenha um caminho, um norte para seguir de algumas coisas, mas no fundo no fundo é na sala de aula que você vai ver como pode trabalhar cada um dos conteúdos, cada um dos planejamentos, toda questão pedagógica.

Ele afirma que os saberes pedagógicos são importantes para o professor; são parâmetros para realizar o trabalho em sala de aula. Os saberes pedagógicos *fazem uma ponte entre essas disciplinas. Tem a carência, vamos ver como é que a gente pode melhorar. A pedagogia, a parte pedagógica, ajuda nessa questão de fazer com o que, qual o meio, qual o material que possa fazer.*

Ao ser questionado se a Secretaria Municipal de Educação oferecia cursos de formação continuada no Ensino Fundamental II para lidar com as dificuldades de leitura dos alunos, o professor fez a seguinte afirmação: “Não, não. Principalmente na nossa área, nunca tive”.

Em relação à escola, o professor afirma que têm sido desenvolvidas algumas atividades alternativas

[...] teve alguns projetos de leitura. Na semana, cada dia distribuía um livro pra fazer as leituras. Teve um empenho, da parte da direção, na parte da escola. Vamos ver para o ano, se vai continuar esse projeto, que achei muito interessante, cada aluno recebia um livro paradidático, história, cruzadinhas. [...]A escola tem buscado mais na questão dos meninos terem esses recursos para leitura. Claro que a gente vê que as dificuldades deles são tamanhas, que isso tem que ser feito diariamente, para que venha surtir o efeito, como se fosse aquele ditado: bater a água na pedra dura, até fazer um burquinho para penetrar ali.

A escola realmente tem buscado esse mecanismo de melhoria para que eles (os alunos) consigam. A maior dificuldade mesmo é no como lidar, como fazer. É só pegar o menino colocar aqui sentado do lado e mandar ele ler aquele parágrafo. Aí tudo bem, esse já pode ser o primeiro passo. E o segundo? Depois de diagnosticar que tem a dificuldade, vai deixar ficar na mesma sala? Vê se tem uma forma dele vir outro horário e ficar com alguém pegando a leitura?

A escola tem realizado algumas atividades de leitura, mas não têm sido suficientes para sanar a problemática, fator que suscita muitas reflexões em relação ao “como” ensinar a leitura e a

escrita para esses alunos. Para o professor, é fácil diagnosticar os alunos que apresentam dificuldades, mas faltam-lhe saberes que o ajudem a lidar com essa questão, no sentido de contribuir com a aprendizagem desse aluno.

Outro ponto que merece destaque é a descrição que o professor faz sobre a visão dos colegas da escola em relação ao desejo de melhorar a aprendizagem de leitura dos alunos: parece que existe um pacto simbólico entre os professores:

Acho que a visão é como se fosse um pacto, todos têm a visão de que necessitam melhorar a leitura dos alunos [...] O professor de História, o professor de Geografia. Como trabalhar isso é que não está sendo muito bem claro pra todos, não é nem jogando pra um, e nem tirando de outro.

A responsabilidade para ele é de todos os professores. A grande questão é como fazer esses alunos que já estão no ensino fundamental II avançarem na leitura e na escrita. É possível inferir que apesar dessa visão, os professores não têm tido muito êxito no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da leitura.

As reuniões de AC se configuram num espaço de aprendizagem por meio da socialização e discussão das experiências de cada um. Para o professor, essas reuniões são importantes para a prática de ensino, não só pela troca, mas acima de tudo por poder expor como cada colega trabalha ou pode trabalhar um conteúdo, uma estratégia de ensino, materiais de leitura, etc.

O AC contribui muito. Os professores se reúnem e debatem, cada um tem sua forma de trabalhar, e cada um mostrando a melhor forma, por exemplo. Eu acho interessante que eu posso ver como adequar nas minhas aulas. O AC é interessante não só pela troca, mas também pela forma como você pode trabalhar [...] Isso é importante no AC, não é você chegar e falar “ah eu fiz isso aqui”, mas é você dizer “eu vou trabalhar esse texto dessa forma. Como você acha que poderia trabalhar”? Você pode dar a sua opinião, isso enriquece .

Na escola, as reuniões de AC acontecem a cada quinze dias. Os professores da mesma disciplina elaboram o planejamento, que direcionam o que vai ser trabalhado em sala de aula e nas atividades na escola. O professor destaca que seria interessante que acontecesse por turma:

Eu acho que deveria ser também de vez em quando com os professores da turma. Poderia utilizar até um sábado que não fosse letivo e fazer como se fossem diários que eles demonstrassem qual foi a dificuldade que teve na semana, no mês, ou na primeira avaliação, um trabalho, um teste. Quais foram as dificuldades, quais os alunos na sua disciplina conseguiram

avançar, levantar alguns nomes e ver qual foi a dificuldade dele numa forma geral e depois ver a continuação no final.

Nessa fala o professor aponta questões importantes para o trabalho do cotidiano escolar: a perspectiva do diálogo entre os pares da mesma turma, pensando juntos em formas de superar as dificuldades encontradas, apresenta-se como uma possibilidade para a melhoria do ensino da leitura em sala de aula.

O bom relacionamento afetivo entre professora/aluno/ também se apresenta como um elemento importante para o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula, pois os alunos não se sentiam discriminados ou envergonhados para falar. Usavam a linguagem cotidiana na sala e, quando a professora fazia alguma intervenção ou correção, eles repetiam a palavra ou oração e, às vezes, chegavam a dar exemplos de como falavam na comunidade. Até os alunos mais calados na sala, em especial um grupo de quatro meninas, quando solicitados a falar ou ler alguma coisa, faziam o que estava sendo solicitado sem nenhum constrangimento.

5 COMPARANDO PRÁTICAS E DISCURSOS DE PROFESSORES DE DIFERENTES DISCIPLINAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Fotografia 9 – Lousa digital /sala de informática. Fonte: própria autora

A escola é um espaço de interações, onde os sujeitos vivenciam diferentes experiências de ensino e de aprendizagem. A fragmentação presente nesse espaço tende a reforçar a representação dos limites disciplinares, em que cada professor é responsável pelo seu objeto de estudo, não estabelecendo relações com as demais disciplinas; no dia a dia da sala de aula, essa representação ora aparece com força, sendo reforçada, ora aparece dissimulada, ora aparece superada nas práticas realizadas pelos professores.

O planejamento do professor concretiza-se, na sala de aula, muitas vezes, com várias modificações provocadas pelas condições materiais e pelos sujeitos envolvidos no processo (professor/aluno e a depender da atividade pode ter outros sujeitos envolvidos).

Para os professores, o grande obstáculo da prática pedagógica na turma observada era a dificuldade dos alunos em ler e escrever, pois não conseguiam demonstrar aprendizagens em relação ao conteúdo específico das disciplinas escolares por meio da linguagem escrita. Os professores afirmaram que não tinham formação específica nos cursos de formação inicial, nem nos de formação continuada, com questões voltadas para as necessidades de leitura e de escrita dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, buscamos apreender as representações dos professores a respeito do ensino da leitura e da escrita desses alunos. No cotidiano da sala de aula, observamos como os

professores lidam com as dificuldades de leitura dos alunos, e nos discursos como eles explicam e propõem atividades.

Num primeiro momento, notamos que entendem precisar trabalhar com as dificuldades de leitura; no entanto, nenhum deles sente-se apto para desenvolver um trabalho voltado para as necessidades de leitura dos alunos. Para eles, as atividades que propõem ajudam, mas não são suficientes. Cientes dessa deficiência, eles têm solicitado cursos que os ajudem a lidar com as especificidades da linguagem escrita nas suas respectivas disciplinas.

Durante as aulas, observamos que todos os professores realizaram atividades que envolviam práticas de leitura e escrita. No entanto, com exceção do trabalho da professora de Língua Portuguesa, vimos que essas práticas são utilizadas exclusivamente para comunicação do conteúdo específico da disciplina, não ocorrendo reflexão sobre o ato de ler ou de escrever. As atividades de leitura são constituídas frequentemente por um texto sobre o conteúdo a ser trabalhado ou por questões e respostas das atividades escritas. Destacamos que essas atividades têm sua importância, mas elas por si só provavelmente são insuficientes para atender as necessidades de leitura dos alunos. Parece que os professores têm ciência disso.

Os professores conseguem fazer com que alguns dos seus alunos exponham oralmente o que pensam, o que já sabem e o que aprenderam por meio de uma leitura. No entanto, na sistematização desses saberes pela escrita, há uma enorme lacuna: parece que eles não conseguem articular seu pensamento a respeito do que leram, ou perceber se sua fala tem relação com o conteúdo do livro ou de outro portador de texto.

Nossa presença em sala de aula, aparentemente não levou os alunos a demonstrar constrangimentos em realizar leituras orais. Em algumas aulas, os professores tiveram que estabelecer critérios pois quase todos os alunos queriam ler. Apenas algumas meninas não faziam nenhuma menção que pudesse indicar sua disponibilidade para realizar esse tipo de atividade⁴².

Os professores formados na década de 1990 afirmaram nas entrevistas que não tiveram discussões nas licenciaturas sobre questões relacionadas às dificuldades de leitura e de escrita dos alunos, apesar de essa década ter sido um período fértil para os temas acerca da aquisição

⁴² Esta questão de diferenças de gênero em sala de aula pode ser objeto de estudo de outras pesquisas.

da leitura e da escrita. Essas discussões – que perpassavam aparentemente, só os cursos de Pedagogia – intensificaram-se nas décadas seguintes com os estudos de Soares, Kleiman, Lerner, entre outros, a respeito do tema.

As demais licenciaturas (Matemática, História, Geografia e Letras), conforme declaração dos professores, levam-nos a entender que partiam do pressuposto de que os futuros professores iriam trabalhar com alunos leitores e escritores, como os que recebiam antes da expansão e democratização do ensino. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental II, apesar da contribuição para o trabalho no campo específico da disciplina, também parte do pressuposto de que tais professores vão trabalhar com alunos leitores e escritores, com exceção do documento de Língua Portuguesa que apresenta reflexões sobre o processo de aquisição e construção do conhecimento da língua.

Os professores, ao se depararem com a sala de aula e a diversidade de níveis de leitura dos alunos, procuram buscar alternativas em práticas conhecidas e vivenciadas por eles no seu processo de escolarização, mas sem uma base teórica alicerçada no “porquê” e no “como” fazem. Esse momento se configuraria em um dos momentos de reflexão sobre a sua prática.

Conforme diversos estudos sobre os saberes/conhecimentos dos professores (PENIN, ROLDÃO, MIZUKAMI, ANDRÉ, ALMEIDA, entre outros), percebemos que a sala de aula fornece elementos que instigam muitos professores a buscar nos seus referenciais de formação inicial, nos cursos de formação continuada, nas reuniões de AC e nas leituras que realizam individualmente, respostas para melhorar sua prática. Esse movimento que vai do vivido ao concebido leva-os a reafirmar ou deslocar algumas representações a respeito de suas crenças e/ou de suas práticas.

No discurso dos participantes da pesquisa, identificamos representações do ensino de leitura como responsabilidade de todas as disciplinas escolares. Essas representações foram construídas ao longo do exercício da docência, na interação com seus pares, seus alunos e a coordenação pedagógica.

Como já afirmamos, diversas circunstâncias, diversos contextos e sujeitos incidem diretamente na aula. Cada professor lida com a aula a partir de suas representações, incluindo crenças constituídas ao longo da sua vida. Ao analisarmos as práticas e os discursos dos professores, encontramos elementos na prática pedagógica de cada um que ora convergem,

ora divergem. Em alguns momentos, encontramos contradições; em outros, superações. Nessa direção, destacamos a seguir alguns desses elementos, relacionados ao ensino da leitura, com o intuito de realizar comparações e considerações.

O tempo programado da escola é diferente do tempo de aprendizagem dos alunos. As aulas com duração de 40min, os atrasos constantes dos alunos por causa dos transportes e das condições das estradas: o tempo necessário para a mediação de um determinado conteúdo, o tempo usado em sala de aula para discutir questões voltadas para a disciplina, as relações interpessoais, as conversas paralelas que interferem na aula. Parece que tudo na escola é urgente. Por isso, os professores precisam aprender a gestar esse tempo escolar.

Todos os professores da escola apontaram o tempo como um aspecto que interfere no processo de ensino voltado para atender às necessidades de leitura dos alunos. Uma das professoras que respondeu o questionário afirmou: *sinto a dificuldade em priorizar tempo para trabalhar com a leitura* (professora Carmem).

A dificuldade em gestar o tempo se apresentou tanto para o trabalho com a leitura e a escrita quanto, para aquele com os conteúdos específicos da disciplina. Buscando otimizar esse tempo que era bastante escasso, os professores passavam atividades para casa que envolviam práticas de leitura. O *Quadro 8* indica manifestações dos professores a respeito dos alunos e suas leituras.

Quadro 5 – Manifestações de professores a respeito da leitura dos alunos em casa

Historia	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa
[...]o meu aluno no dia-a-dia ele não faz a leitura, a leitura que vai para casa ela não é feita.	Se você não tiver a leitura em casa [dos textos de geografia], você não vai ter êxito. A gente não tem tempo na sala e falta a família em casa para que tome a leitura. Eles não têm o hábito de ler em casa e isso dificulta mais.	Esse ano, todos os assuntos de Matemática foram acompanhados com um texto. Eu exigia que lessem em casa.	A gente precisa otimizar esse tempo; às vezes a gente precisa pedir para os alunos fazerem alguma coisa em casa. Eles não têm ajuda em casa, então é complicado. A gente só tem aquele tempo em sala de aula e eles precisam de ajuda para fazer as atividades.

As afirmações dos professores baseavam-se nas tarefas para fazer em casa as quais os alunos não respondiam. No entanto, durante as observações, os quatro professores passaram atividades para casa e na aula subsequente, mesmo não sendo comum, a maioria dos alunos havia respondido.

Não era muito frequente os professores explicarem as atividades que passavam para casa ou fazerem *antecipações* sobre o assunto do texto indicado para ler (SOLÉ, 1998). Faltavam explicações na sala de aula a respeito de como os alunos deveriam fazer a atividade ou a que se referia o texto que seria lido em casa.

As orientações prévias dos professores são fundamentais para que os alunos resolvam sozinhos as atividades, visto que estes não têm orientação em casa. A cobrança como incentivo, na aula subsequente, também pode motivá-los a realizar as atividades de casa, mesmo que não acertem tudo.

Quando falam das atividades de casa, vem à tona, no discurso dos professores, a questão do tempo, um dos principais elementos que interfere na aprendizagem dos alunos. Os professores buscavam alternativas para lidar com a fragmentação assim como com a escassez do tempo escolar e o tempo de aprendizagens do aluno. Para tanto, estabelecer prioridades em relação aos conteúdos da disciplina escolar é fundamental.

É interessante que, na prática, os professores estabeleceram essas prioridades; no entanto, com exceção da professora de Língua Portuguesa, parece que não está claro para os demais que, ao selecionarem determinados conteúdos em detrimento de outros que julgam não serem tão necessários naquele momento – pois podem ser trabalhados nos anos subsequentes ou relacionados em outros contextos –, estão estabelecendo prioridades a partir das necessidades dos alunos.

Em suas explicações, eles exprimiam com certa preocupação, que estavam reduzindo, diminuindo os conteúdos, por causa das dificuldades de leitura dos alunos. Mesmo afirmando que estavam trabalhando a partir da realidade, parecia existir um incômodo em reduzir a quantidade de conteúdos.

Quadro 6 – Manifestações de professores a respeito da quantidade de conteúdos ministrados nas aulas

História	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa
[...] mesmo estando atento às questões de que não devo ser conteudista, eu vejo que ofereço pouco conteúdo. [...] mas não pode ser diferente na nossa realidade, em que os alunos leem pouco e escrevem pouco.	Se a gente for trabalhar cada conteúdo[...] separado como está no livro, a IV unidade não vai dar tempo. Então a gente vai trabalhar de uma forma mais integrada, [...] interligando esses conteúdos.	[...]os livros de Matemática vêm com poucos textos. Isso acaba fazendo com que a gente fique mais preocupada em dar o conteúdo. Às vezes, a gente foca muito no cumprimento do conteúdo por que é extenso.[...]mas a gente tem percebido a importância da leitura para que o aluno possa ampliar o conhecimento dele.	A gente precisa eleger o que é mais importante. [...]quando chega no final de uma unidade e vamos planejar a outra, ficamos nos questionando sobre qual conteúdo pode ficar e qual pode ser tirado, sobre o que vai ser importante para o aluno.

Dos quatro professores a única que demonstrou segurança para lidar com as questões relacionadas a quantidade de conteúdos foi a professora de Língua Portuguesa. Para ela a seleção de conteúdos deve acontecer para atender as necessidades dos alunos, elegendo-se os conteúdos que consideravam mais importantes para a turma. Sua postura demonstra aprendizagem da docência em diferentes espaços e tempos: na sua participação no curso do PROFA; na experiência que teve em outra escola; e nas discussões de AC da sua área que contava com o maior número de professores com vivências diversificadas na área de educação.

Os demais professores disseram que precisam fazer uma redução, mas em outras falas parecia que não tinham segurança em relação ao que estavam fazendo. A forma como o professor de Geografia propõe trabalhar é de fundamental importância para todo os alunos, especialmente os que apresentam dificuldades, pois terão oportunidade de fazer uma leitura mais intensiva do conteúdo específico.

Talvez uma discussão mais aprofundada sobre a seleção de conteúdos realizada na própria escola, com uma reflexão sobre as diferenças de origem desses alunos, contribua para superação da angústia que os professores demonstraram e para a elaboração de um plano de ensino mais próximo dos alunos. As primeiras discussões já começaram a acontecer nas reuniões de AC (atas anexadas), com potencial significativo para o professor.

Selecionados os conteúdos para serem trabalhados com a turma, faz-se necessário pensar nos procedimentos e nos recursos que poderão contribuir de forma mais eficaz para a sua socialização e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos. Todos os professores realizaram aulas expositivas dialogadas, atividades em dupla e em grupos; leitura de textos realizada por eles e pelos alunos. Usaram textos do livro didático e de outras fontes.

O professor de Geografia foi o que mais utilizou o livro didático, mas com um diferencial: ele selecionava partes dos textos que considerava importantes para serem lidas pelos alunos, explorava as imagens, estabelecia relações dos conteúdos do livro com experiências práticas. Além desses procedimentos, utilizou várias pranchas e mapas com ilustrações do clima, vegetação, hidrografia.

Nas manifestações dos professores, observamos o deslocamento das representações a respeito do uso do livro didático como único recurso utilizado em sala de aula. Percebemos que valorizavam o livro, pois ele se apresentava como um instrumento de leitura e socialização dos conteúdos. Mas essa valorização não os limitava: era comum o uso de outros portadores de textos para trabalhar com os alunos: Língua Portuguesa – textos xerocopiados de diferentes gêneros textuais, imagens, lousa digital, vídeo; Matemática – textos de literatura para relacionar com o conteúdo, lista de atividade com diversas situações-problema; História – resumo feito pelo professor, uso da internet na aula.

No *Quadro 7*, observamos manifestações dos professores a respeito do uso das novas tecnologias nas aulas como um recurso ou procedimento. As novas tecnologias na escola apresentam-se como alternativa para aproximar o conteúdo das disciplinas da realidade dos alunos, e como contribuição para o trabalho com a linguagem escrita de maneira mais interativa. É interessante destacar que, apesar do tempo de formação dos professores de Matemática, História e Língua Portuguesa (mais de 20 anos), eles buscavam utilizar as novas tecnologias presentes na escola.

Quadro 7 – Manifestações de professores a respeito do uso das tecnologias como recursos de ensino.

História	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa
[...] o nosso laboratório de informática, as tecnologias, elas têm me ajudado muito no sentido de fazer os meninos perceberem que o que está sendo tratado nas aulas de História é o mundo real, é o mundo que eles vivem.	OBS: Não fez nenhum comentário a respeito e nenhuma atividade no laboratório.	[...] a gente tem uma lousa digital, e leva os meninos para ver um vídeo. Sugere ao menino que tem internet em casa, assistir vídeos sobre determinados assuntos.	OBS: A professora não fez nenhum comentário a respeito, mas levou os alunos para assistirem a um vídeo e realizarem uma transcrição no laboratório de informática

É possível dizer que existe uma contradição na fala da professora de Matemática: ela afirma que usa a lousa digital; no entanto, durante o período de observação (um bimestre), não houve nenhuma atividade envolvendo o uso das novas tecnologias. Já os professores de Geografia e de Língua Portuguesa não fizeram nenhuma referência ao uso dessas tecnologias, mas as utilizaram nas suas aulas.

O uso das tecnologias na escola pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos e pode se tornar eficaz se forem planejadas para esse fim. A professora de Língua Portuguesa usou a lousa digital para passar o vídeo gravado na Feira do Livro (atividade descrita na pág. 89) para que os alunos fizessem a transcrição das respostas da entrevista realizada.

O diálogo a seguir demonstra o uso das novas tecnologias na aula de História com o objetivo de orientar uma pesquisa envolvendo a busca e a leitura de informações na internet a propósito dos grandes navegadores da Expansão Marítima.

Professor – Nós vamos precisar ler e eu vou permitir também que vocês façam alguns registros. Aproveitar o tempo que a gente tem disponível aqui na sala de informática para selecionar alguns textos e vocês fazerem uma leitura e fazerem algumas anotações também.

Deixa eu acessar aqui. Como eu tinha falado na sala de aula, vamos para o google. Se a gente colocar aqui Bartolomeu Dias, vai aparecer informações... (Se referindo à busca na internet e fazendo a demonstração na lousa digital)

Aluno Daniel - Ou expansão marítima.

Aluno Mateus – Não. Vai aparecer um bocado.

Professor – Calma, se a gente colocar Bartolomeu Dias vai sair informações sim sobre a expansão marítima e vai sair informações também sobre Bartolomeu Dias. Mas eu vou colocar “expansão marítima Bartolomeu Dias”, porque fica mais claro, mais específico. Vamos ver, expansão marítima...

Aluno Mateus – Ali, professor, já apareceu. Pra que o ponto? Tira o ponto professor. (Dando orientações para o professor refinar a busca)

Aluno Milton – Bartolomeu Dias, 29 de maio de... (Inicia a leitura, mas é interrompido pelo professor.

Nas atividades, os alunos puderam ler e escrever a partir das informações obtidas com o uso das novas tecnologias. Entretanto, existe uma demanda de tempo que dificulta o acesso e o seu uso. A depender da atividade, o professor termina perdendo um tempo significativo da aula para ligar ou instalar algum equipamento, visto que na escola não há funcionários específicos para esse fim.

Talvez por causa desse escasso tempo escolar, durante o bimestre em que observamos as aulas, o laboratório de informática só foi utilizado uma vez nas aulas de História, Língua Portuguesa e Geografia.

Os professores que não dominavam com precisão tais recursos recorriam à ajuda da direção, das pedagogas e até mesmo a dos seus pares e dos próprios alunos⁴³. É perceptível uma “rede de colaboração” na escola que extrapola as hierarquias quando o objetivo é uma atividade que pode ajudar na aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto que destacamos no discurso dos professores foi o papel do coordenador pedagógico na escola, como o profissional da educação que tem um conhecimento específico e que pode ajudá-los no desenvolvimento da prática pedagógica, contribuindo com o trabalho voltado para a leitura e a escrita. No *Quadro 8* destacamos algumas manifestações a respeito da importância do coordenador na escola.

⁴³ Mesmo sendo da zona rural, alguns alunos, pelo contato com as novas tecnologias, têm um domínio maior e terminam ajudando os professores na instalação e no uso das mesmas.

Quadro 8 – Manifestações de professores a respeito da importância do coordenador pedagógico na escola

História	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa
<p>[...] eu conheci duas pedagogas que me mostraram a importância do pedagogo na escola. [...] Até então o pedagogo na escola para mim era um mistério. [Na universidade] o que a gente aprende de pedagogia é para um aluno idealizado que não existe no espaço escolar [...] e a gente insistia em trabalhar com ele. Mas foi a convivência com os primeiros pedagogos que de fato eu vi que exercia uma prática da pedagogia, que eu percebi que de fato era necessário modificar minha prática.</p>	<p>[...] Geralmente o coordenador trabalha muito essa parte pedagógica, muitos são pedagogos [...] eu não estou falando que eles tem que entregar tudo pronto, mas eles sabem os caminhos, as formas da pedagogia. Formas não são fórmulas prontas, mas propor: vamos experimentar isso, vamos experimentar aquilo. Eles têm conhecimentos dos meios que podem nos ajudar.</p> <p>Por isso que os professores daqui sentem a falta do coordenador e muitos comentam isso.</p>	<p>[...] Um coordenador pedagógico nos ajuda a refletir sobre nossa prática e isso contribuiu para a nossa mudança de postura.</p>	<p>A gente vê o quanto um coordenador nos faz falta, o quanto um coordenador deixa o nosso trabalho a desejar. Um coordenador hoje é tão importante na escola, quanto um professor, quanto um aluno, quanto um diretor, quanto um servente.</p>

As manifestações a respeito da importância do coordenador pedagógico corroboram a necessidade deste profissional para a realização de um trabalho mais coeso e articulado entre os professores de diferentes disciplinas que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que foi na vivência com os coordenadores que as representações dos professores que participaram da pesquisa foram sendo substituídas.

Na história da educação brasileira, a formação do pedagogo voltada para o supervisor educacional contribuiu para a construção de representações do coordenador pedagógico como um fiscalizador da prática do professor, aquele que cumpria uma função burocrática de cobrar planos de ensino. Essa e outras visões, ao longo dos anos, têm sido deslocadas ou substituídas, pelo trabalho que esses profissionais vêm desenvolvendo no cotidiano escolar voltado para necessidades reais da escola.

A importância do coordenador pedagógico na escola, manifestada pelos professores, direcionou-nos a perceber outras manifestações, entre elas, o esquecimento ou isolamento dos anos finais do Ensino Fundamental, expressa no *Quadro 9*.

Quadro 9 – Manifestações dos professores a respeito do esquecimento dos anos finais do Ensino Fundamental

História	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa
Eu penso que a Secretaria de Educação tem investido mais na formação dos professores de Ensino Fundamental I em relação à leitura e à escrita. [...]A maioria dos professores de licenciatura não está preparada para fazer um trabalho que de fato dê a mínima condição para esses alunos acompanharem. [...] Para mim, existe uma falta de atenção muito grande ao Ensino Fundamental II [...] não somente em relação ao aluno não saber ler e escrever.	Eu vou fazer seis anos e na nossa área nunca tive um curso [oferecido pela Secretaria de Educação]. [...] existe uma lacuna entre o Fundamental I e o Ensino Médio. [...] realmente é como se o Fundamental II ficasse mais esquecido.	A Secretaria de Educação oferece cursos para mais para os anos iniciais. Eu não posso falar pelas outras áreas, mas eu acredito que elas tiveram os mesmos problemas que a gente teve. A gente não teve disciplinas [na universidade] que nos preparasse para a realidade desse aluno que ia chegar na escola do Ensino Fundamental II. Nas conversas que eu tenho com meus colegas, eles sentem as mesmas dificuldades sim.	Quando [a Secretaria de Educação] pensou no PROFA para as séries iniciais, pensou que provavelmente os meninos do Fundamental II iriam estar dominando essas habilidades e não dariam mais trabalho aos professores[...] Teve o GESTAR no município para professor de Língua Portuguesa do Fundamental II, mas as primeiras aulas foram só enrolação[...] eu não gostei e acabei não voltando [...] a prática da formadora ficou a desejar.

Todos os professores informaram que, no curso de formação inicial, na universidade, não houve discussões voltadas para o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental. Nas manifestações *do quadro 12*, percebemos que a Secretaria de Educação também não tem oferecido cursos destinados a esse nível de ensino. Convergem as falas dos professores de História, Matemática e Língua Portuguesa em relação à preocupação da Secretaria em oferecer cursos voltados para os anos iniciais para trabalhar com leitura e escrita.

O único curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar com as questões de linguagem escrita nos anos finais do Ensino Fundamental foi destinado somente aos professores de Língua Portuguesa, mas não atendeu às expectativas da professora que terminou abandonando-o.

Estas manifestações reforçam a hipótese de que os anos finais do Ensino Fundamental constituem um nível esquecido pelos órgãos gestores da educação no município e pelas instituições que formam os licenciados nas diferentes disciplinas. Parece que as questões de leitura e escrita que os alunos desse nível de escolarização apresentam não são levadas em consideração, no sentido de se pensarem possibilidades de um trabalho mais efetivo, voltado para a aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina e para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Nessa direção, observamos que todas as ações dos professores na escola estavam voltadas para a aprendizagem dos alunos. No entanto, os resultados finais, expressos em dados quantitativos, não demonstraram que houve aprendizagem dos conteúdos das disciplinas por todos os alunos da turma.

Para alguns profissionais da área de educação, a aprendizagem, em muitos casos, configura-se na nota do aluno. Ressaltamos que determinadas aprendizagens não podem ser medidas ou verificadas por meio de um único instrumento de avaliação (LUCKESI, 2011; MORETO, 2001). Dificilmente, alunos que apresentam dificuldades com leitura e escrita conseguem registrar conceitos, fatos e procedimentos, cobrados pelos professores, em atividades avaliativas escritas. No *Quadro 10* são apresentadas algumas manifestações dos professores a respeito da aprendizagem dos alunos por meio da leitura.

Quadro 10 – Manifestações de professores a respeito da aprendizagem dos alunos por meio da leitura

História	Geografia	Matemática	Língua Portuguesa
[...] porque fica muito claro para mim que muitas vezes ele não consegue ler o texto. [...]a gente percebe que os meninos são inteligentes mas a linguagem do livro é inacessível, muito distante do mundo deles, da realidade	A gente vê que as dificuldades dos alunos são tamanhas [...] Se a gente fizer uma leitura mais mecânica, o aluno não sabe nem o que ele leu. Você tem que ler, ver se ele conseguiu interpretar, caso não tenha conseguido, a culpa não é dele, porque pode ser algo novo para ele, ou algo que ele viu e não conseguiu entender.	[...] a gente percebeu o avanço de alguns alunos, sim. Porque alunos que não liam, que tinham dificuldades de fazer uma atividade, uma situação-problema, entregavam em branco as atividades. Já no final do ano [...] liam suas provas, faziam seus cálculos.	Eu acho que a maioria deles conseguiram, estavam conseguindo avançar e melhorar. Mesmo que ele não consiga chegar naquele ponto que a gente estabelece com relação a nota, mas a gente vê o quanto que ele se esforçou, que ele saiu de onde ele estava.

Em vários momentos, o discurso dos professores parece indicar que seu aluno não está aprendendo o conteúdo da disciplina escolar durante a aula. Essa impressão é reforçada na hora da correção das atividades e nos resultados das avaliações realizadas. No entanto, nas manifestações no quadro 10 todos os professores apontaram que apesar das dificuldades de leitura tem acontecido aprendizagem relacionada à sua disciplina, ainda que não seja a desejada. Destacamos que as falas desse quadro também apontam que os professores não culpabilizam os alunos e os consideram inteligentes. As professoras de Língua Portuguesa e de Matemática chamam a atenção para o avanço dos alunos ao longo do ano. Para elas, os alunos aprenderam, tiveram avanços mesmo que não fosse o esperado no planejamento.

Durante as aulas observadas, as meninas tinham uma participação menos ativa que os meninos; geralmente a participação delas acontecia quando o professor as questionava ou as indicava para fazer uma determinada leitura. A maior parte dos meninos participava das aulas, estabelecia relações entre o conteúdo que estava sendo trabalhado e suas vivências, questionava os professores, prontificava-se para realizar leituras. As ações dos meninos nos davam indícios de que ali poderia estar ocorrendo aprendizagens; no entanto, nesta pesquisa, não procuramos aferir as aprendizagens dos alunos. Apenas analisamos as informações quantitativas expressas nas notas dos alunos.

Provavelmente a ideia de oferecer pouco conteúdo em sala de aula esteja atrelada à representação de que o aluno não aprende, porque vem do ano anterior sem o preparo, neste caso, sem o domínio da leitura e da escrita.

A gente tem realmente essa necessidade de que eles leiam um texto e que depois se possível a gente leia o texto com eles também e que a gente comente e discuta o texto. Isso tudo tem uma certa pausa não pode ser uma coisa corrida. Feito isso, a gente dê uma atividade, um exercício. Que esse exercício seja lido e que esse exercício na hora de ser corrigido, também ele seja lido, seja comentado, discutido. (Professor de História)

A descrição da sequência apresentada pelo professor indica a distância entre o ideal e o real para desenvolver seu trabalho em sala de aula. Seus alunos precisam de um tempo maior para aprendizagem e de certa “repetição” para realizar a sequência: leitura, discussão, exercício, leitura.

Na prática pedagógica observamos que a leitura se apresentou como uma estratégia de socialização do conteúdo específico da disciplina escolar. Não se observam estratégias

específicas de leitura que orientem ou ensinem esses alunos a ler. A maioria das estratégias são para leitores experientes (SOLÉ, 1998; MARTINS e NIZA, 1998). No entanto, a mediação que os professores têm realizado em sala de aula, durante a leitura oral, e a ajuda dos colegas (à medida em que corrigem o aluno que está decodificando a palavras) contribuem para a aprendizagem, mas não têm sido suficientes para sanar as dificuldades.

A explicação dos professores sobre determinados termos e expressões ajuda os alunos a ler em outros momentos essas mesmas expressões sem dificuldades. Essa atitude reforça a representação do professor como modelo de leitor para os alunos. No entanto, não podemos afirmar se realmente os professores, ao realizarem tal atividade, têm consciência da sua importância para o processo de aprendizagem dos alunos em relação às habilidades de leitura, ou está acontecendo apenas uma dissimulação.

Em resumo, as manifestações destacadas neste tópico indicam que, na prática, pedagógica, os professores, ao se depararem com as dificuldades de leitura dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, vão reconstruindo seu fazer pedagógico. Ao mesmo tempo vai ocorrendo um processo de deslocamentos, de substituição de suas crenças, saberes/conhecimentos da docência que refletem diretamente na prática pedagógica.

Apesar dos dados quantitativos demonstrarem baixos índices de aprovação, as atividades realizadas pelos professores têm contribuído para aprendizagens que muitas vezes não podem ser mensuradas – algumas aprendizagens tácitas.

A participação dos alunos nas aulas, o diálogo com os professores e colegas, as relações que se estabelecem por meio da oralidade, demonstram que o trabalho dos professores tem extrapolado as práticas homogeneizadoras da escola. Os índices de aprovação nos anos escolares subsequentes comprovam que, em um tempo diferente do que é exigido pela escola, esses alunos avançam na aprendizagem do conteúdo específico da disciplina por meio da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fotografia 10 – Atividades em sala de aula. Fonte: própria autora

Ao iniciarmos esta pesquisa com o objetivo de analisar as representações de professores de diferentes disciplinas frente às dificuldades de leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, pretendíamos adentrar no universo da escola, mas não ficar apenas nas questões mais amplas que permeiam o cotidiano escolar. Queríamos um pouco mais: queríamos adentrar na sala de aula. Um lugar “sagrado” da prática pedagógica, onde se desencadeiam, se gestam questões, onde as contradições ora são manifestadas, ora são dissimuladas. Local de exercício de poder, mas também de partilhas, de descobrimentos, de rupturas. Local que, numa perspectiva antropológica-dialética, é um espaço de possibilidades.

A sala de aula é um espaço contraditório que fixa os sujeitos – professores e alunos, em um tempo e um espaço, com uma prática social específica direcionada por finalidades, objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação, mas exige deles uma flexibilidade, um movimento para lidar com situações que emergem da prática social.

Adentrar na Escola Municipal Josefa Celina da Silva e especificamente na sala de aula do sexto ano, conviver com os sujeitos que constituíam diretamente aquele universo múltiplo e uno ao mesmo tempo, em que cada professor e cada aluno, apesar de fazerem parte de um coletivo, constituíam-se como presença única, permitiu-nos olhar para a sucessão rápida de acontecimentos e ações inerentes à prática pedagógica.

Durante a coleta de dados, lembrávamo-nos de Lefebvre ao nos advertir que as manifestações

do fenômeno estudado podem aparecer como periféricos ou centrais, dissimulados, deslocados, transformados. Pensar nessas questões ajudou-nos a focar nosso olhar nas ações dos professores que envolviam a linguagem escrita, para não perder de vista nosso objeto de estudo – as dificuldades de leitura dos alunos do sexto ano.

Ao longo do segundo semestre de 2013, realizamos as entrevistas, analisamos documentos e observamos paralelamente as aulas de Língua Portuguesa e Matemática em um bimestre, e as de Geografia e História no outro. Nesse universo de fontes, e sem perder de vista as relações entre a sala de aula, o contexto e as circunstâncias, buscamos respostas para nossa questão de pesquisa: como professores de diferentes disciplinas escolares representam as necessidades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II no cotidiano da sala de aula? Como anunciado ao longo deste trabalho, compreendemos que as representações se constituem como fatos de palavras e de ação social. Portanto, queríamos saber como os professores explicavam e como lidavam com as dificuldades de leitura dos alunos na socialização dos conteúdos da disciplina escolar.

A vida cotidiana escolar desencadeia situações que podem conduzir os professores a buscar possibilidades de trabalho mais próximas da realidade concreta da sala de aula, subvertendo os limites disciplinares. Nessa direção, destacamos que as representações a respeito da prática pedagógica desenvolvidas pelos professores durante o curso de formação inicial, para atender as necessidades de leitura dos alunos, foram sendo deslocadas ao longo do exercício da docência. Essa assertiva foi manifestada em diferentes situações:

1. Na redução dos conteúdos trabalhados durante as unidades. As dificuldades de leitura impõem que os professores estabeleçam prioridades, selecionando conteúdos adequados e necessários ao desenvolvimento dos alunos. Entretanto, percebemos um mal-estar gerado, na fala dos professores, pela necessidade de redução dos conteúdos, devido à formação conteudista que tiveram na universidade. Essa prática se constitui em um aspecto positivo, pois os professores terminam selecionando conteúdos mais significativos, que podem relacionar com outros da própria disciplina ou de outras.
2. No uso do livro didático, como um recurso e não mais como um manual para seguir uma sequência determinada. A partir dos acordos estabelecidas nas reuniões de AC, os professores manuseiam os livros mais livremente, partindo das necessidades dos alunos e do tempo destinado para as aulas.

3. Na gestão do tempo para atender os alunos que chegam atrasados, por fatores alheios à sua vontade (atraso do ônibus escolar, por exemplo) e ao mesmo tempo atender aos que estão em sala de aula. Entre as estratégias utilizadas, a professora de Matemática distribui listas de atividades, lendo com os alunos e explicando como realizar a atividade em casa, visando aproveitar o tempo em sala de aula.

Essas questões relacionadas ao processo de ensino, levam-nos a destacar que a diferença entre os níveis de aprendizagem dos alunos recusa a perspectiva homogênea que geralmente norteia algumas das práticas escolares vivenciadas na escola pesquisada, na formação das turmas, na seleção dos conteúdos, na seleção das estratégias, como, por exemplo, seleção dos alunos por idade aproximada, alunos repetentes na mesma turma. Nas manifestações referidas e nas reuniões de AC, percebemos um deslocamento dessas representações identificadas pela tentativa de adequarem os conteúdos e as estratégias de ensino a cada turma e às necessidades de leitura dos alunos. É imprescindível romper com essa perspectiva homogênea, que geralmente norteia as práticas escolares, criando possibilidades para a transformação da prática pedagógica.

As dificuldades de leitura dos alunos que ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental não foram objeto de estudo e reflexão na década de noventa na formação inicial dos professores entrevistados, conforme observamos na revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa, assim como no discurso dos professores. No entanto, no cotidiano da sala de aula, parte dos professores se deparou com essas dificuldades e não tem referências para lidar com tal problemática. Assim, observamos que a vivência da problemática tem lhes causado muitas tensões e um certo mal-estar no desenvolvimento da prática pedagógica.

Nesta pesquisa, observamos que a representação do ensino da leitura e da escrita como responsabilidade dos anos iniciais e do professor de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental começa a ser deslocada, pois em sala de aula os professores comprovam por meio das atividades escritas e dos resultados das avaliações que o conteúdo específico da disciplina não tem sido apreendido pelos alunos graças, em boa parte, às dificuldades com leitura e escrita. Nesse sentido, são quase obrigados a assumir tal responsabilidade, para sanar as dificuldades de entrada desses alunos no sexto ano do Ensino Fundamental – sanar as dificuldades de leitura e escrita para que haja aprendizagem dos conteúdos específicos.

Se, durante a formação inicial, os conhecimentos específicos da disciplina ocuparam maior

tempo com uma elevada carga horária em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, conferindo a eles um grau elevado de importância, no exercício da docência, os professores reconhecem que esses conhecimentos por si só não são suficientes para contribuir com o efetivar da prática pedagógica.

Na fala dos professores foi possível perceber que, aos poucos, uma representação forte que pode ter permeado os cursos de licenciatura e os currículos escolares a respeito dos conhecimentos específicos como garantia de uma formação sólida, vem sendo substituída pela representação de que os conhecimentos pedagógicos são tão importantes quanto os específicos.

Destacamos que a legislação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos referentes à formação de professores, apesar de contribuírem para esses deslocamentos, não têm tido força suficiente para uma mudança mais efetiva nas representações hegemônicas de modo a atender às necessidades que emergem do cotidiano da sala de aula.

Na sala de aula tudo é urgente; no entanto, os deslocamentos e as substituições não acontecem com essa mesma urgência. A própria reflexão do professor sobre a aula necessita de tempo para que aconteça e de outros sujeitos para se estabelecerem diálogos (estes sujeitos podem ser caracterizados por seus pares, pelo coordenador, pela diversidade de vozes presentes nos textos que leem, etc.)

Os conhecimentos a respeito da aula, do *como*, do *porquê* e do *para que fazer* em relação às dificuldades de leitura dos alunos vão sendo gestados a partir da vivência em sala de aula e na escola, e dos referenciais que cada professor possui. Ou seja, são gestados no diálogo entre o vivido e o concebido (veiculado pelos documentos oficiais, pela literatura examinada nos cursos de formação continuada e pelos livros didáticos que, em sua maioria, incorporaram as discussões teóricas atuais).

Os professores realizaram em suas aulas sequências didáticas com intuito de amenizar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. No entanto, é perceptível que as atividades propostas não foram suficientes para sanar a problemática: recorrem a representações construídas ao longo do seu processo de escolarização a respeito de como se ensina a ler. Nas diversas aulas observadas, pareciam valer-se de suas vivências como alunos durante o seu processo de escolarização na Educação Básica, repetindo as mesmas estratégias.

Essa atitude mostra a força de representações que deram certo com eles e que podem dar certo com seus alunos também. Ou seja, buscam na sua história como alunos elementos que possam ser resignificados agora como professores.

Na escola pesquisada ainda é muito forte a representação de que a leitura é a base para a escrita (quem lê escreve melhor, tem melhores posicionamentos, entre outras questões). No entanto, essa representação se aplica a leitores experientes e não a alunos com dificuldades no processo de aquisição e construção da leitura e da escrita. Faz-se necessário repensar que, apesar da relação de interdependência, esses processos são distintos e necessitam de estratégias de ensino diferenciadas e objetivos claros definidos a priori.

Outro aspecto de relevância que identificamos no discurso dos professores foi a substituição das representações a respeito do papel do coordenador pedagógico na escola. Ele parece deixar de ser representado como um agente fiscalizador dos aspectos pedagógicos e burocráticos para ser um parceiro de trabalho: aquele que, tendo um certo domínio dos conhecimentos pedagógicos, pode auxiliar o trabalho dos professores, em especial, a articulação de estratégias de leitura visando sanar as dificuldades dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa substituição pode estar diretamente ligada ao trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos da escola. No ano 2002, foram inauguradas as primeiras discussões sobre o papel da leitura na escola, aprofundadas a partir de 2007 com referencial específico sobre o trabalho com a leitura e a escrita como responsabilidade de todas as disciplinas.

As reuniões pedagógicas e de AC se apresentam como momentos da formação continuada do professor in lócus, pois podem discutir questões específicas do contexto escolar vivenciadas e sugeridas pelos próprios professores, como foi o caso das discussões com o tema da leitura em todas as disciplinas para trabalhar com as dificuldades dos alunos na escola pesquisada.

Nesse sentido, é imprescindível que a Secretaria Municipal de Educação garanta o acesso e a permanência do coordenador pedagógico nas escolas. Desenvolver um trabalho articulado entre as diferentes disciplinas exige do coordenador um conhecimento do contexto escolar (condições materiais, sujeitos: professor, aluno, direção, funcionários), do contexto social, histórico e econômico em que a escola está inserida, das especificidades de cada disciplina. E, no caso desta escola em especial, um conhecimento específico dos processos de aquisição da

leitura e da escrita, lembrando que, em cada escola, os aspectos poderão ter maior ou menor relevância a depender do contexto histórico, dos sujeitos e da situação de ensino.

Chama a atenção a manifestação dos professores ao evidenciar o “esquecimento” do Ensino Fundamental II, quando, para eles, nem a universidade, nem a Secretaria de Educação têm preocupação com as especificidades desse nível de ensino. Sinais dessa falta de compromisso são a angústia e inquietação dos professores em busca de curso que lhes forneça subsídios para lidar com as dificuldades de leitura e escrita dos alunos em sala de aula. Os anos finais do Ensino Fundamental parecem configurar-se como um nível de ensino “invisível”.

Os professores formados na década de 90 afirmam nas entrevistas que não tiveram discussões nas licenciaturas sobre questões relacionadas às dificuldades de leitura e de escrita dos alunos. Apesar de essa década ter sido um período fértil para as discussões sobre a aquisição da leitura e da escrita – que se intensificaram nas décadas seguintes com as discussões sobre letramento – essas discussões parecem perpassar apenas os cursos de Pedagogia. Os trabalhos levados a efeito nas demais licenciaturas (Matemática, História, Geografia e Letras), conforme declaração dos professores, nos dão a entender que partia do pressuposto de que os futuros professores iriam trabalhar com alunos leitores e escritores, com características homogêneas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II, apesar da contribuição para o trabalho no campo específico da disciplina, também partem de um pressuposto de que tais professores vão encontrar no sexto ano alunos leitores e escritores em sua totalidade.

Os professores, ao se depararem com a sala de aula e a diversidade de níveis de leitura dos alunos, buscam alternativas em práticas conhecidas e vivenciadas por eles no seu processo de escolarização, mas sem uma base teórica alicerçada sobre o “porquê” e o “como” fazer. Tal busca se configuraria em um momento de reflexão sobre a sua prática, que, ao mesmo tempo, poderia se tornar um momento de lidar com a angústia, por não conseguirem encontrar ou realizar práticas que se configurem efetivas para contribuir com a aprendizagem dos alunos, por exemplo, explorando a leitura e a escrita.

Como relatado, a maior parte das aulas foram expositivas dialogadas, o professor se colocando como o tradutor do conteúdo específico da disciplina; ao mesmo tempo, os resultados obtidos nas atividades avaliativas estavam abaixo da média. Tais ocorrências propiciam a gestação de um conflito, direcionando o professor a buscar outras alternativas.

Tal busca foi percebida nas atividades coletivas que extrapolam os limites disciplinares, nos relatórios de AC (anexo 2), na proposição de atividades em grupo na sala de aula, no uso das novas tecnologias e na tentativa de gerenciar o tempo (tão escasso) de aprendizagem da sala de aula.

Concluimos que, apesar de perceber que os professores participantes da pesquisa realizam atividades que envolvem a leitura e a escrita, têm disponibilidade para aprendizagem de novos conhecimentos que subsidiam a prática pedagógica, realizam algumas propostas interdisciplinares, renovam a prática em sala de aula utilizando as novas tecnologias, realizam um trabalho de partilha e colaboração entre os colegas, discutindo seus avanços e retrocessos. Na sala de aula, a aprendizagem dos alunos não tem sido satisfatória, tendo em vista os baixos índices de aprovação.

Nessa direção, acreditamos que baixos índices de aprovação podem estar diretamente ligados ao tempo efetivo de aprendizagem que esses alunos têm na escola. Ratificamos que são tirados deles um tempo significativo, aproximadamente 200 horas por ano, sem computar outras circunstâncias que eventualmente acontecem, a exemplo de falta de professor por motivo de saúde, atraso dos professores por motivo relacionado ao transporte ou péssima condição da estrada, enchentes que acontecem no período de trovoadas na região, entre outras.

Nesse sentido, observamos que se confirma nossa proposição diretiva ao afirmar que as representações de professores do sexto ano do Ensino Fundamental (identificadas por seus discursos – conhecimentos/saberes, relacionados à docência, assim como por suas ações pedagógicas) indicam poucas possibilidades de atuação sobre as dificuldades de leitura dos alunos

Além da garantia efetiva do tempo de aprendizagem para os alunos, faz-se necessário o diálogo entre as instituições que formam os professores e a Educação Básica⁴⁴, em especial os anos finais do Ensino Fundamental. Se faz necessário e urgente, com o intuito de substituição das representações do pensamento hegemônico acadêmico, que norteiam a maior parte dos cursos de Licenciatura, de que os conhecimentos específicos da disciplina são mais

⁴⁴ Discussão evidenciada na literatura educacional das últimas décadas, reclamando a parceria, o trabalho colaborativo entre Universidade e Educação Básica (PENIN, ANDRÉ, MIZUKAMI, ALMEIDA e PIMENTA, entre outros,)

importantes que os conhecimentos pedagógicos para a formação do professor.

Diante do exposto, acreditamos que esta pesquisa fortalece alguns pressupostos:

1. A importância da *observação* como procedimento metodológico de grande potencialidade para as pesquisas em educação que estudam o cotidiano escolar, tendo em vista que nos ajuda a apreender o que está acontecendo na sala de aula;
2. A necessidade de pensar a formação do professor por via da *observação*, não para julgar, não para punir, mas para nos ajudar a compreender melhor o fazer pedagógico numa perspectiva de colaboração. Acreditamos que as observações em sala de aula podem diminuir o fosso que existe entre a universidade e a escola;
3. A importância da valorização do professor na sala de aula. As ações gestadas nas aulas têm potencialidades de se tornarem referências nas discussões teóricas a respeito das dificuldades de leitura dos alunos e a mediação do professor nos anos finais do Ensino Fundamental;
4. A necessidade de articulação nos cursos de formação de professores – pedagogia e principalmente licenciaturas – de conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e referenciais sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita voltados para atender as necessidades dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

À guisa de sugestões para o trabalho docente, esta pesquisa aponta:

1. As dificuldades do professor especialista em trabalhar com as necessidades de leitura dos alunos podem ser minimizadas a partir de propostas de formação continuada *in loco* que levem em consideração o saber da experiência, a socialização de práticas que estão dando certo e o estudo de referenciais que ajudem a elaborar práticas de leitura mais coerentes com a vivência dos alunos.
2. A importância do oferecimento de cursos de extensão em que a universidade estabeleça o diálogo com a escola, levando em consideração o concebido e o vivido e a base de conhecimento do professor.
3. A necessidade da ampliação da discussão nos cursos de formação inicial e

continuada sobre as especificidades de grande parte dos alunos que hoje frequentam o Ensino Fundamental II, tendo em vista que o único instrumento direcionado para esse nível de ensino até o momento, no estado da Bahia, são os Parâmetros Curriculares Nacionais.

4. A Importância dos poderes públicos articularem políticas que atendam às necessidades de transporte e manutenção das estradas a fim de garantir o tempo ideal para o processo de aprendizagem, visto que os alunos da referida escola, ao final do ano letivo, têm um deficit elevadíssimo no tempo efetivo de aprendizagem. Um número assustador, que pode ser um dos principais elementos que interferem na aprendizagem dos alunos relacionadas aos conhecimentos específicos demonstradas por meio da leitura e da escrita;

Em relação à leitura, sugere-se que os professores redimensionem algumas das práticas que vem realizando em sala de aula, a saber: incentivem a produção escrita de textos de autoria dos alunos, para leitura e discussão em sala de aula – a produção escrita ajuda no desenvolvimento da leitura e vice-versa; apresentem-se como modelo de leitor para seus alunos; leiam para seus alunos – ao fazer leituras em sala de aula, o professor ajuda os alunos a decodificarem e compreenderem determinadas palavras e períodos; levarem questionamentos que ajudem os alunos na compreensão da leitura; incentivem a leitura dos textos específicos das disciplinas por meio de questionamentos, previsões, esclarecimentos, etc. Que essas práticas levem em consideração a comunicação na vida cotidiana, a linguagem viva.

Reforçamos, nesta pesquisa, a presença de deslocamentos de algumas representações e a substituição de outras geradas pelas situações presentes na vida cotidiana da escola rural pesquisada. Esses deslocamentos e essas substituições fornecem elementos de reflexão para se repensar o currículo dos cursos de formação de professores, tendo em vista as dificuldades de leitura e escrita que permanecem entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que a análise dos dados aqui apresentada reforça a importância de pesquisas na sala de aula em diferentes contextos escolares, analisando representações que norteiam a vida cotidiana escolar, intervindo na concretização do processo de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

No percurso que realizamos para a construção desta tese, transitando entre o labor e o sabor da construção de conhecimentos, vislumbramos diversos caminhos que sempre nos levaram à escola. Nesse caminhar, fortalecemos a certeza de que é na sala de aula, na vida cotidiana escolar, que podem emergir pistas que nos ajudem a (re)pensar práticas mais eficazes para sanar as dificuldades de leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS



Fotografia 11 – Aluna na área interna da escola:
própria autora

ANDRÉ, Marli E.D. Tendências do ensino de didática no Brasil. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil - 1990-1998. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&ACortez, 2002.

_____. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, p. 51-64, julho/2001.

ALMEIDA, M.I e PIMENTA, S.G (Org.) *Estágios Supervisionados na Formação Docente*. Cortez Editora. 2014.

ALMEIDA, Jane S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. *O legado educacional do século XX*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-101.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Matemática*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998d.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*: História/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998e.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2002. *Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Ed. Básica*. Brasília, MEC/CNE, 2002.

_____. Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/313-programas-e-acoes-1921564125/ensino-fundamental-de-nove-anos-515321662/12378-ensino-fundamental-de-nove-anos-legislacao>

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BOGDAN, C. R; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora, 1994.

BONI, Valdete e QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. www.emtese.ufsc.br.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discurso*. São Paulo: EDUC, 1999.

CACETE, N.H. *A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação. A referência da formação do professor de Geografia*. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Roger. Figuras do autor. *A ordem dos livros*. Brasília: Ed. UnB, 1994, p.33-65.

COLELLO, S. *Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita*. Videtur, n. 29, Porto: Mandruvá, 2004.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DARNTON, Robert. O futuro das bibliotecas. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p.60-75.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina. Porto Alegre, 2006.

FARIA, Lenilda R. A. de. e ALMEIDA, Maria I. de. Didática: questões de Método e Teoria. In: *33ª Reunião Anual da ANPED – Educação no Brasil: o balanço de uma década*. 2011.

FÉTIZON, B.A. de M. *Educar professores? Um questionamento dos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, 1984. (Estudos e Documentos. v.24).

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Theoria poiésis práxis, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HARRÉ, Rom. *Social being: a theory for social psychology*. Oxford, Basil Blackwell, 1979.

HÉBRARD, Jean. As bibliotecas escolares. In: Maria Cristina Menezes (org.). *Educação, memória, história. Possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2004, p.15-104

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António(Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, Ângela B; MORAES, Silva E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita; Formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contibución a la teoria de las representaciones*. México: FCE, 2006.

_____. *Lógica formal, lógica dialética*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1985.

_____. *Crítica da vida Cotidiana III: da modernidade ao modernismo*, Versão digitada em 27-03-2008.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli. E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, N. J. *Conhecimento e Valor*. São Paulo: Moderna, 2004.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores – O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, 1998, p.51-75.

MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MARTINS, Alves M. e NIZA Ivone. *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

_____, *Didática: A Aula como Centro*, 3º ed. São Paulo: FTD, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: *Revista do Centro de Educação - UFSM*. Vol 29 - nº 02, 2004.

MORETO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

NIZA, S. A escola e o poder discriminatório da escrita. IN: NÓVOA, A., MARCELINO F. e RAMOS do Ó. (Orgs.) *Sergio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa, Tinta da China, 2015.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. p. 9-32.

NEVES, Iara C. B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

OLIVEIRA, Maria R. N. S.(orgs). *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PAMPLONA, Admur S. *A formação Estatística e Pedagógica do Professor de Matemática em Comunidades de Prática*. Tese de doutorado – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – Educação, 2009.

PENIN, Sonia T. de S. *Cotidiano e escola: a obra em construção* (O poder das práticas cotidianas na transformação da escola). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Sonia. T. de S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas – SP: Papirus, 1994.

_____, Sonia. T. de S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. In: *Revista Estudos Avançados*, v.15, nº 42, 2001.

_____, Sonia T. de S. *A satisfação / insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de primeira a quarta série da rede municipal de ensino de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) São Paulo, 1980.

PERÉZ GOMÉZ, A. I. Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. IN: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. IN: ANDRÉ, Marli E. D. A e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs). *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____, et al. A construção da didática no GT Didática. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

ROJO, Roxane. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas. In: *Caderno do Professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª Série). In: ROJO, R.; BATISTA, A G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROLDÃO Maria do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. In: *Revista brasileira de formação de professores – RBFP* Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009.

ROMANOUWSKI, Joana P. e MARTINS, Pura, L. O. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. (Org). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas – SP, Papirus, 2008.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808 – 1990*. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, Sydione. *Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores*. Tese de doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – EDUCAÇÃO, 2008.

SANTOS, M. e SILVEIRA, M.L. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. Brasília: ABMES, 2000.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004

SILVA, Ezequiel T. da, *Elementos de Pedagogia da leitura*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, Maria. V. e OLIVEIRA Rosa M. M.A. de Possibilidades de leitura na escola: o olhar de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental. In: *Revista Leitura:Teoria &Prática*. v.28, n 55: 2010.

SILVA, Maria Vitória da. *A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – EDUCAÇÃO, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. (Org.) *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SHULMAN, Lees. *Those who Understand: Knowledge Growth*. In *Teaching*. Educational research, v. 17, n. 1, p. 4-14, 1986.

SOLE, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução Cláudia Shilling. 6º ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem: In COLL, et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In. CANDAU, Vera, M. (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TRINDADE, Rui. *Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate*. Porto: Legis, 2009.

VASCONCELOS, Celso dos S., *Avaliação: Concepção Dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, Ilma P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria R. N. S. (Org.). *Didática; ruptura, compromisso e pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *A prática pedagógica do professor de didática*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998


VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes 1991.

APÊNDICES



Fotografia 12 – Área interna da escola. Fonte: própria autora


APÊNDICE 1 – Questionário

	Universidade de São Paulo - USP Faculdade de Educação - FEUSP Programa de Pós-Graduação em Educação Doutoranda: Maria Vitoria da Silva Questionário de Pesquisa
---	--

I - Dados Pessoais		
Nome: (Opcional) _____	Sexo: F() M()	Idade: _____
Qual a sua renda? 1 a 3 sm () 4 a 6 sm () 6 a 10 sm () acima de 10 sm ()		
Tempo de Serviço: _____	Outros Vínculo: Estadual () Particular ()	
Quantos anos você trabalha nesta Escola: _____	Carga Horária Semanal: ____	
Formação do seu pai? Não estudou () Fundamental I () Fundamental II () Médio () Superior ()		
Formação da sua mãe? Não estudou () Fundamental I () Fundamental II () Médio () Superior ()		
II – Formação		
Magistério: () Sim () Não Licenciatura em: _____		
Pós-graduação:	Especialização () Área _____	Concluída () Em curso ()
	Mestrado () Área _____	Concluída () Em curso ()
	Doutorado () Área _____	Concluída () Em curso ()
III - Sobre a escola:		
1. O que você sabe sobre a história desta escola? _____ _____ _____		
2. Você participou da elaboração Projeto Político Pedagógico da escola? Tem acesso ao Projeto? _____ _____		
3. Por que você escolheu trabalhar nesta escola? _____ _____ _____		

<p>4. Aspectos positivos desta escola:</p> <hr/> <hr/>
<p>5. Aspectos negativos desta escola:</p> <hr/> <hr/>
<p>6. Tem vontade de sair desta escola? Justifique.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>IV - A prática pedagógica:</p>
<p>1. Quais são os principais pontos positivos e negativos com relação a leitura que você percebe no trabalho pedagógico desta escola?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2. Com que frequência você realiza atividades, referentes a leitura, que contribuem para sua própria aprendizagem e refletem na sua prática em sala de aula? Quais?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>3. O que você, como professor, gostaria de ver em seus alunos na sala de aula com relação a leitura?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4. Com que frequência você realiza atividades de leitura nas suas aulas? Cite algumas.</p> <hr/> <hr/> <hr/>

APÊNDICE 2 - Roteiro para entrevista

	<p style="text-align: center;"> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP Faculdade de Educação - FEUSP Programa de Pós-Graduação em Educação Doutoranda: Maria Vitoria da Silva Questionário de Pesquisa </p>
---	---

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

I – Aprendizagem e saberes da docência

1. Como você aprendeu a ser professora?
2. Quais os saberes que você considera essenciais para o efetivar da sua prática docente?
3. Dos saberes que você elencou quais são necessários para um ensino mais efetivo da sua disciplina?
4. Em que situações do seu trabalho você entende que ocorrem aprendizagens sobre a docência?
5. Para você é necessário que o professor especialista tenha conhecimentos específicos sobre o processo de leitura? Justifique.
6. Que espaço os aspectos pedagógicos deve ter no currículo de uma licenciatura?

II – A escola/Secretaria de Educação/ Instituições de Educação


1. A escola ou secretaria de educação promove algum tipo de formação com vistas a ajudar o professor a lidar com as dificuldades de leitura que os alunos apresentam? Qual?
2. Como a escola deve lidar com a dificuldade de leitura que o aluno apresenta?
3. Como as reuniões de AC podem contribuir com a sua prática de ensino?

III – Sobre a prática pedagógica:

1. A leitura é uma habilidade necessária para a aprendizagem na sua disciplina?
2. No planejamento da sua disciplina você explicita atividades que ajudam os alunos a desenvolverem habilidades de leitura?
3. Em que atividades você trabalha com leitura em sala de aula?
4. Você considera que essas atividades são suficientes para sanar as dificuldades que os alunos apresentam?

5. Que outras atividades poderiam ser propostas nas suas aulas que ajudariam a desenvolver as habilidades de leitura dos alunos?
6. Em sala de aula quais fatores, relacionados a leitura, incidem no ensino da sua disciplina?

APÊNDICE 3 - Termo de consentimento

	<p style="text-align: center;"> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP Faculdade de Educação - FEUSP Programa de Pós-Graduação em Educação Doutoranda: Maria Vitoria da Silva Questionário de Pesquisa </p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado(a) professor(a)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar os saberes da docência representados pelos professores de diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II, necessários para o ensino, frente as dificuldades de leitura que os alunos apresentam. Os dados serão coletados por meio de: observação da aula (filmagem); entrevista individual; questionário e análise de materiais escritos. Todos os aspectos que você abordar contribuirão para a compreensão do tema referido acima. A entrevista e a filmagem serão gravadas e transcritas para a análise e interpretação dos dados.

Você participa da pesquisa se estiver de acordo. Não haverá riscos, desconfortos ou gastos de qualquer natureza. Você poderá solicitar esclarecimento quando sentir necessidade e, poderá interromper sua participação quando quiser, sem penalização alguma ou prejuízo. Os resultados obtidos serão utilizados em publicações e eventos científicos.

O telefone para contato com a pesquisadora (75-36256957/75-91341806) estará à sua disposição para quaisquer esclarecimentos referentes a pesquisa.

Agradeço sua colaboração neste trabalho.

Maria Vitória da Silva
 End.: Rua Miracatu, 780, Estação Nova – Feira de Santana – BA

De acordo

Nome: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

APÊNDICE 4 - Modelo de uma das tabelas para tratamento das informações do questionário.

Quadro 3 - Informações dos questionários

Questões	Redução	Ocorrências
O que você sabe sobre a história desta escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Leva o nome de um ex-prefeito. / Fundada por Dr. Colbert Martins da Silva / Seu nome é em homenagem a um político influente q já faleceu / Inaugurada na gestão de Dr. Colbert Martins da Silva • Declara que nunca ouviu falar / Declara que nunca ouviu falar • foi ampliada / algumas reformas / Foi ampliada • necessidade do Ensino Fundamental II / Necessidade dos moradores • Deixou em branco / Deixou em branco 	<p>4 - Criação da escola a um político</p> <p>3 - Houve reformas</p> <p>2 - Necessidade do Ensino Fundamental II</p> <p>2 - Nunca ouviu falar.</p> <p>2 - Deixou em branco</p>
Você participou da elaboração PPP da escola?	<p>Sim - </p> <p>Não - </p>	<p>8 - Sim</p> <p>3 - Não</p>
Tem acesso ao Projeto?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não • Raramente 	<p>8 - Sim</p> <p>3 - Não</p>
Por que você escolheu trabalhar nesta escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação / a referencia / Uma amiga já havia trabalhado na escola e fazia comentários • gostei muito da estrutura / estrutura física da escola • onde tinha vaga na minha área / encaminhado por estar excedente na outra escola / questão de vaga / fui encaminhada • responsabilidade e de credibilidade que ela tem / seriedade e compromisso com que direção e professores tratam a educação pública / as pessoas são responsáveis, comprometidas e companheiras / É uma escola respeitada e organizada; com ótimos professores e direção • Os alunos são "bons" em relação a outros. • Por ser o lugar onde nasci / Foi a escola que estudei; 	<p>4 - Existência de vaga</p> <p>4 - Responsabilidade e compromisso da escola</p> <p>3 - Referencia</p> <p>2 - Estrutura</p> <p>2 - Questões pessoais afetivas</p> <p>1 - O aluno</p> <p>Aqui não foi computado o numero de professores, mas o numero de ocorrencia</p>

APÊNDICE 5 - Modelo de um dos quadros para tratamento das informações da entrevista.

Quadro12 – Informações da entrevista matemática

I - Aprendizagem e saberes da docência		
Questões	Fragmentos da fala do professor	Meus Comentários
2. Quais os saberes que você considera essenciais para o efetivar da sua prática docente?	<p>A gente percebe assim, quanto mais eu puder contextualizar o assunto de matemática no nosso dia-a-dia, o aluno fica mais a vontade. Mas o cálculo em si, eles ficam perguntando: “Pró para q serve isto? Eu vou usar isso em q?” Pq realmente nem todo o assunto de matemática dá para a gente contextualizar. A gente ã tem ainda, assim, se a gente pesquisar... talvez a gente encontre. Tem livros q ainda ã trazem, a gente ã tem material pra isso. Eu sei q se a gente pesquisar, a gente vai conseguir. Mas nem sempre a gente tem esse tempo suficiente, pra a gente conseguir. Mas toda a vez q a gente consegue contextualizar, as aulas da gente, pode ter certeza, são mais prazerosas. Tanto é bom pra gente como pro aluno, pq é informação nova.</p>	<p>Contextualização ajuda os alunos.</p> <p>Relação dos alunos com os cálculos</p> <p>Possibilidade PA ensino do conteúdo contextualizado.</p> <p>Elemento importante no trabalho do professor</p> <p>Conteúdo específico</p>
3. Dos saberes que você elencou quais são necessários para um ensino mais efetivo da sua disciplina?	<p>a gente fica muito preocupado com os conteúdos. A dificuldade q eles tem no conteúdo, vc as vezes, tem q estar gastando um número de aulas maior do q vc planejou, por conta da dificuldade q o aluno tem.</p> <p>Eu acho assim, q tem coisas q acontecem no dia-a-dia, mas a gente não percebe q ela estava tão presente, essa preocupação. Mas eu acho q no momento q a gente começou a pensar a importância da leitura em todas as áreas. E teve um momento aqui na escola q a gente discutiu um texto, q fala sobre a atenção q a gente dá, precisava dar para q o aluno viesse a estar é... tendo acesso mais a leitura em todas as áreas. Acho q isso mudou o perfil dos profissionais aqui da escola, dos professores de todas as áreas, particularmente a minha</p>	<p>Conteúdo específico</p> <p>Importância da leitura</p> <p>Mudança no perfil do professor e na prática pedagógica</p>

APÊNDICE 6 - Modelo de uma das tabelas para tratamento das informações da aula.

Quadro 23 – Informações da aula 3 de História

Aula de história: duas horas aulas correspondendo a 120min. Conteúdo trabalhado: Navegações Marítimas; Procedimentos de ensino: Leitura pelos alunos de parágrafos do texto, explicação e exposição do conteúdo e de questões q os alunos apresentam.

Orientação durante a leitura	1. Lembram que a gente falou da expansão marítima, não foi. De que os portugueses tinham sido o que? Os pioneiros, não foi isso? E o que significa pioneiro?	Comentado [u1]: Comenta e busca dos aluno o significado da palavra.
	2. Isso Marcelo. Os portugueses foram os primeiros nesse processo e expansão agora os Portugueses estão sendo os pioneiros, nesse processo de expandir, de ir além dos territórios já conhecidos. Qual é a região que o texto diz que eles estão explorando?	Comentado [u2]: Leitura.(os alunos leem para dar a resposta.
	3. Calma, calma... eu disse, primeiro eu falei dos territórios que já eram conhecidos pelos europeus. Mas o texto, o primeiro parágrafo lido por Vitoria, fala das regiões que estão sendo agora exploradas, que eram desconhecidas, e que estão sendo exploradas pelos europeus, aí destacadamente falando em Portugal. Qual é o continente que os portugueses estão explorando?	Comentado [u3]: Chama a atenção dos alunos para o q o parágrafo lido aborda.
	4. Africano, é continente africano, correto, é a África. Que região? Li...Litoral, não é isso. Ok. Vamos para o segundo parágrafo?	Comentado [u4]: Confirma a resposta dos alunos e manda outro aluno ler. Não indica quem.
	5. Opa, opa... calma um pouquinho. Tormentas. Tem o que aí, um ponto é? Cabo das Tormentas, nome engraçado esse não é. Cabo das Tormentas. Tormenta que é tormenta?	Comentado [u5]: Interrompe a leitura, repete a palavra e chama atenção para a pontuação do texto.
	7. Muito bem Marcelo, é isso mesmo. Tormentas justamente por isso. Naquele mar era muito agitado, bastante agitado (...)	Comentado [u6]: Significado da palavra.
	8. Próximo parágrafo, vamos ver? Alguém que falar alguma coisa, perguntar algo?	Comentado [u7]: Incentivo ao aluno e significado da expressão.
	9. (...) Bartolomeu Dias deve ter sido advertido sobre a região (...) quando ele chegou ao navio, estava tudo tranquilo (...) Como estava tranquila a região, o extremo sul, ele acabou modificando o nome (...) Ele trocou o nome do lugar de Cabo das Tormentas e modificou para Cabo da Boa Esperança. Alguém quer falar? Não? Próximo parágrafo...	Comentado [u8]: Comando para continuação da leitura e para os alunos perguntarem.
	10. Vai Marcelo.	Comentado [u9]: Resposta a pergunta do aluno e solicitação de que algum aluno leia o parágrafo.
	11. Olha só, a gente falou até agora de Portugal não foi? Começamos a falar um pouco agora de quem? Da Espanha, não é? (...)	Comentado [u10]: Confirmação do professor para q o aluno faça a leitura
	12. Alguém quer perguntar mais alguma coisa?	Comentado [u11]: Chama a tenção para as informações do texto.
	13. O que é expansão marítima? Pergunta boa. A pergunta dele é boa. Até pq lendo e ainda não estão entendendo o que é isso. Eu expliquei na aula passada que expandir significa ir além das terras já conhecidas, ou seja, expandir é vc aumentar o território que vc possui ou que vc conhece (...) quais são as regiões que são desconhecidas e podem se tornar conhecidas. Então é necessário o que? Viajar, viajar, fazer uso do transporte da época. Qual é o transporte da época?	Comentado [u12]: Comentário positivo sobre a pergunta do aluno. Faz referencia q muitos estão lendo mas não estão entendendo. Explica o q é expansão.
	14. Isso. Não é bem navios o nome que se chama, mas se chama de...	Comentado [u13]: Comando para leitura. Indica o aluno.
	15. (...) Mais alguém? Vamos adiante? Quem gostaria de ler? Vai agora Vitor.	Comentado [u14]: Correção da leitura pelo professor.
	16. Tratado. Tratado viu.	Comentado [u15]: Explorando o significado dos termos.
	17. (...) termo que está no texto é desavenças. A gente precisa saber o que é isso desavenças?	
	18. Brigas, discussões, desentendimentos. Então desavenças é isso. Uma coisa acontecer de várias formas, não somente física, mas através da discussão, através da	

ANEXOS

Fotografia 13 – Área interna da escola. Fonte: própria autora

ANEXO 1 - Situação final dos alunos por ano no período letivo de 2013

LVA - 2013

PERCENTUAL DA ESCOLA MUNICIPAL L

Situação/ano	1º ano	%	2º ano	%	3º ano	%	4º ano	%	5º ano A	%	G 5	%
Aprovado	12	100%	8	57,14	7	50	15	65,22	15	93,75	11	100
Conservado	0	0	5	35,71	6	42,86	7	30,43	0	0	0	0
Abandonado	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0
Transferido	0	0	1	7,15	1	7,14	1	4,35	1	6,25	0	0
Total	12	100%	14	100,00	14	100	23	100	16	100	11	100

Situação/ano	6º ano A	%	6º ano B	%	6º ano C	%	6º ano D	%	6º ano E	%	7º ano A	%	7º ano B	%
Aprovado	16	66,67	11	47,83	6	30	20	64,52	6	20,69	21	63,64	16	51,62
Conservado	7	29,17	11	47,83	14	70	9	29,02	11	37,93	11	33,33	11	35,48
Abandonado	0	0	0	0	0	0	1	3,23	6	20,69	0	0	2	6,45
Transferido	1	4,16	1	4,34	0	0	1	3,23	6	20,69	1	3,03	2	6,45
Total	24	100	23	100	20	100	31	100	29	100	33	100	31	100

Situação/ano	7º ano C	%	8º ano A	%	8º ano B	%	8º ano C	%	9º ano A	%	9º ano B	%
Aprovado	22	59,46	28	75,68	16	47,06	18	58,06	29	80,56	18	56,25
Conservado	8	21,62	6	16,22	4	11,76	6	19,35	5	13,89	5	15,63
Abandonado	3	8,11	0	0	4	11,76	1	3,23	0	0	2	6,25
Transferido	4	10,81	3	8,11	10	29,42	6	19,36	2	5,55	7	21,87
Total	37	100	37	100,01	34	100	31	100	36	100	32	100

Situação/ano	6º ano	%	7º ano	%	8º ano	%	8ª série	%
Aprovado	59	46,46	59	58,42	62	60,78	47	69,12
Conservado	52	40,94	30	29,7	16	15,69	10	14,71
Abandonado	7	5,51	5	4,95	8	7,84	2	2,94
Transferido	9	7,09	7	6,93	16	15,69	9	13,23
Total	127	100	101	100	102	100	68	100

Situação/ano	Escola	%
Aprovado	295	60,45
Conservado	126	25,82
Abandonado	44	9,02
Transferido	23	4,71
Total	488	100

ANEXO 2 – Atas de Atividades Complementares – AC



RUA Pe. CARLOS OLYMPIO, S/N – JAGUARA,
CEP: 41322-000 – FEIRA DE SANTANA – BAHIA
TEL: (71) 3284-2053



ATA DE AC

Aos trinta dias do mês setembro do ano de dois mil e treze realizou-se a reunião da área de Língua Portuguesa e Redação, abordando os seguintes assuntos:

PAUTA:

- Análise dos conteúdos da 3ª unidade;
- Desempenho dos alunos na 3ª unidade;
- Organização dos conteúdos para a 4ª unidade;
- Análise dos propósitos da Prova Brasil.

AÇÕES:

- Selecionam os conteúdos para a 4ª unidade;
- Revisar alguns conteúdos da 3ª unidade;
- Grupos de estudos entre alunos (os que dominam com os que têm dificuldades);
- Reescrita de textos;
- Trabalhar com os alunos alguns simulados da Prova Brasil.

PROFESSORES:

A

B

C

D

COORDENADORA:

ATA DE AC

Aos 23 dias do mês de abril do ano de 2013 realizou-se a reunião da área de Matemática abordando os seguintes assuntos:

PAUTA:

- Plano de curso;
- Indisciplina;
- Projeto interdisciplinar: eixo adolescência;
- Olimpíada de Matemática;
- Semana do meio ambiente.

AÇÕES:

- PLANO DE CURSO:

- Elaboração dos planos de curso do 7º ano e 6º ano da disciplina Matemática;
- Socialização dos planos de curso de Matemática e Geometria do 8º e 9º ano;

- INDISCIPLINA:

- Retirar da sala os alunos que não cumprem os acordos, atrapalha o desempenho das atividades planejadas, para os mesmos resolverem atividades (listas de exercícios, vídeos educativos etc) em ambiente externo com acompanhamento de algum professor que não estar em sala de aula.

- Chamar os pais dos alunos indisciplinados para informar sobre a vida escolar dos filhos e alertá-los

- los da necessidade de os educarem para o convívio escolar;

- PROJETO INTERDISCIPLINAR: EIXO ADOLESCÊNCIA:

- Trabalhar com situações problemas que tratam de questões relacionadas ao tema adolescência;

- Estabelecer relações entre aspectos do tema adolescência com os conteúdos estudados: textos que falam de questões como índice de gravidez na adolescência, sexualidade, trabalho infantil etc.

- OLÍMPIADA DE MATEMÁTICA:

-O professor deverá pesquisar estratégias de como preparar os alunos para as olimpíadas;

- Sensibilizar os alunos para o desejo de participação das olimpíadas por meio: vídeos que falam da competição, relatar o nome dos alunos da unidade escolar que já foram premiados etc;

- Listar o nome dos alunos que têm interesse em se preparar para a competição;

- Trabalhar o material da olimpíada com os alunos que têm interesse em se preparar para a competição;

- Desenvolver atividades extra classe com os alunos interessados na competição. E retomar em algumas aulas as dúvidas na resolução das atividades.

- SEMANA DO MEIO AMBIENTE:

Todas as turmas desenvolverão atividades que relacionam o tema meio ambiente com saberes matemáticos:

- Sensibilizar o aluno, de todas as turmas, da necessidade de ter atitudes de preservação do meio ambiente: através de texto, de vídeos etc.

6º ANO:

- Fazer pesquisa sobre o cuidado com o lixo na unidade escolar: e organizar estes dados através de tabelas e gráficos. Expor estes dados na área no dia do meio ambiente, através de painéis;

- Os professores deverão planejar atividade para as outras turmas.

PROFESSORES:

foe
Eje
A. a



PORT: 02/2009/D.O. 11.12.2009 - ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª a 8ª Serie
 RUA Pe. CARLOS OLÍMPIO, S/N - JAGUARA
 CEP: 44125-000 - FEIRA DE SANTANA - BAHIA
 TEL: (75) 3204-9053



ATA DE AC

Aos sete e sete do mês agosto do ano 2013 realizou-se a reunião da área de geografia abordando os seguintes assuntos:

PAUTA:

- Organização dos conteúdos da IV Unidade
- Elaboração dos recursos avaliativos
- Projeto água e relevo do 6º ano de geografia

AÇÕES:

- Conteúdo e atividades sobre o relevo brasileiro seu processo de formação e transformação
- Atividade parcial sobre o relevo brasileiro
- Trabalho em grupo com apresentação sobre água, lixo e seus aproveitamentos
- Texto e quadro síntese sobre o clima e vegetação brasileira

PROFESSORES:

COORDENADORA:



CODIGO: INEP - 2007/945
 PORT: 01/2009/D.O. 11/12/2009 - ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª e 6ª SÉRIE
 RUA P. CARLOS OLÍMPIO, S/N - JAGUARA,
 CEP: 44125-000 - FEIRA DE SANTANA - BAHIA
 TEL: (75) 3294-5053



ATA DE AC

Aos cinco dias do mês de agosto do ano 2013 realizou-se a reunião da área de Bibliotecas Naturais abordando os seguintes assuntos:

PAUTA:

- + Escatela do Livro Didático
- + Conferência Nacional Infância-juvenil pelo Meio Ambiente
- + Planejamento de atividades

AÇÕES:

- + Implementação das ações para a realização da Conferência Nacional Infância-juvenil pelo Meio Ambiente
- + Elaboração de atividades
- + Definição do Livro Didático

PROFESSORES:

Ar
Jo

COORDENADORA:

Enunciado de

Disciplinas:

Professores:

Relatório de Atividade Complementar (AC)

No dia 05-07-2013 os professores das disciplinas Matemática e Geometria reuniram-se na biblioteca Municipal de Juvina de Santarém às 8:00h da manhã e elaboraram o seguinte assunto:

1) Escolha do livro didático.

Devemos escolher o autor que ofereça uma linguagem de fácil compreensão, e tratar-se de conceitos básicos de Matemática em cada nível. Devem ser trazidos situações-problemas, contextualizando e interagindo com o modo de questões cobradas nos avaliações finais.

2) Projeto pedagógico:

Determinamos atividades a serem desenvolvidas, sobre este tema em cada nível.

3) Indisciplina:

- Os alunos que não realizarem as atividades propostas na aula serão desmotivados, pois fizemos atividades no cotidiano.

Nesta reunião estiveram presentes os seguintes professores:

1) M. A.

2) M. A.

ANEXO 3 – Resultados quantitativos dos alunos do sexto ano por disciplina

 PREFEITURA MUNICIPAL SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO							
NOTAS DOS ALUNOS POR TURMA							
NOME		TURMA		TURNO			
6º Ano		B		Matutino			
DISCIPLINA		ANO LETIVO					
Português		2013					
NOME	UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	UNIDADE IV	MÉDIA	RECUP.	SITUAÇÃO
ALINE OLIVEIRA LOPES	4,0	4,0	3,0	4,5	4,0	1,5	REPROVADO
ATANAE LIMA SILVA	7,0	5,5	5,4	7,0	6,0		APROVADO
BIANCA DE SANTANA SANTOS	3,5	5,5	5,8	4,5	5,0		APROVADO
BRUNA SOUZA PEREIRA	4,0	4,0	2,7	2,0	3,0	1,5	REPROVADO
CLEIDE LOPES DE ALMEIDA	2,5	3,0	4,4	2,5	3,0	2,5	REPROVADO
DARLAN DE SANTANA CERQUEIRA	6,0	6,5	7,0	4,5	6,0		APROVADO
GABRIEL SOARES SANTOS	4,0	5,5	3,7	2,0	4,0	5	APROVADO
GEVACI DOS SANTOS OLIVEIRA	4,0	6,0	4,6	2,0	4,0	5	APROVADO
JAILZA FERREIRA BARBOSA	5,5	6,0	6,1	4,5	5,5		APROVADO
JOAO PAULO SOUZA PEREIRA	2,5	3,5	3,1	1,5	2,5	1	REPROVADO
JOICE DE CARVALHO CERQUEIRA	4,0	5,0	3,9	5,0	4,5	5,5	APROVADO
MARCELO RIBEIRO ARAUJO NETO	5,0	7,0	2,4	4,0	4,5	5	APROVADO
MARCOS VINICIUS DE JESUS ARAUJO	4,5	4,5	5,5	3,5	4,5	4	REPROVADO
MURILLO BARBOSA BATISTA	1,5	2,5	2,3	1,5	2,0	1	REPROVADO
NATALIA FERREIRA HIGINO	5,5	5,5	5,3	6,5	5,5		APROVADO
ROMILSON LOPES SILVA	3,5	4,0	1,3	2,0	2,5	1	REPROVADO
RUTH SILVA LOPES NASCIMENTO	3,5	3,0	1,4	3,0	2,5	3,5	REPROVADO
SANDRO DE ASSIS SANTOS	2,5	3,5	5,5	3,0	3,5	3,5	REPROVADO
THAINARA LOPES SOUZA	2,0	3,5	3,3	2,0	2,5	1,5	REPROVADO
VICTOR BRAGA DOS SANTOS RIBEIRO	5,7	6,5	6,1	2,0	6,0		APROVADO
VINICIUS DE OLIVEIRA SILVA	3,0	4,5	4,5	2,0	3,5	1,5	REPROVADO
VITORIA LIMA DOS SANTOS	4,4	6,0	7,0	6,0	5,2		APROVADO



PREFE

18/02/2014 16:58:07

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

NOTAS DOS ALUNOS POR TURMA

ESCOLA ESC		
SÉRIE 6º Ano	TURMA B	TIPO Matutino
DISCIPLINA Matemática		ANO LETIVO 2013

NOME	UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	UNIDADE IV	MÉDIA	RECUP.	SITUAÇÃO
ALINE OLIVEIRA LOPES	4,0	4,0	4,5	5,0	4,5	4	REPROVADO
ATANAEL LIMA SILVA	8,0	7,0	8,0	7,5	7,5		APROVADO
BIANCA DE SANTANA SANTOS	2,5	3,0	5,0	4,0	3,5	1,5	REPROVADO
BRUNA SOUZA PEREIRA	3,0	2,0	3,5	2,5	3,0	1	REPROVADO
CLEIDE LOPES DE ALMEIDA	3,5	3,0	4,0	4,0	3,5	3	REPROVADO
DARLAN DE SANTANA CERQUEIRA	5,0	4,0	4,0	3,5	4,0	4	REPROVADO
GABRIEL SOARES SANTOS	4,5	2,5	4,5	3,0	3,5	1,5	REPROVADO
GEVACI DOS SANTOS OLIVEIRA	7,5	4,5	5,0	3,5	5,0		APROVADO
JAILZA FERREIRA BARBOSA	4,5	4,0	4,0	4,0	4,0	1	APROVADO
JOAO PAULO SOUZA PEREIRA	4,0	5,0	5,0	4,0	4,5	3	REPROVADO
JOICE DE CARVALHO CERQUEIRA	3,5	4,0	3,0	2,5	3,5	5	APROVADO
MARCELO RIBEIRO ARAUJO NETO	6,5	4,0	2,0	4,0	4,0	2,5	REPROVADO
MARCOS VINICIUS DE JESUS ARAUJO	7,5	7,0	5,5	7,0	7,0		APROVADO
MURILO BARBOSA BATISTA	3,5	3,0	2,5	2,0	3,0	1	REPROVADO
NATALIA FERREIRA HIGINO	7,0	4,5	5,5	4,0	5,5		APROVADO
ROMILSON LOPES SILVA	4,0	4,0	3,0	3,0	3,5	1,5	REPROVADO
RUTH SILVA LOPES NASCIMENTO	5,0	3,0	2,0	2,5	3,0	1	REPROVADO
SANDRO DE ASSIS SANTOS	4,0	5,5	7,0	5,5	5,5		APROVADO
THAINARA LOPES SOUZA	3,5	3,5	3,5	2,0	3,0	1,5	REPROVADO
VICTOR BRAGA DOS SANTOS RIBEIRO	4,0	4,0	5,0	3,0	4,0		REPROVADO
VINICIUS DE OLIVEIRA SILVA	3,0	3,5	3,0	2,5	3,0	1,5	REPROVADO
VITÓRIA LIMA DOS SANTOS	2,0	2,5	1,5	2,5	2,0	1,5	REPROVADO



PREFE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

18/02/2014 16:55:56

NOTAS DOS ALUNOS POR TURMA

ESCOLA		
ESCOLA MUNICIPAL		
SÉRIE		
6º Ano	B	Matutino
DISCIPLINA		
Geografia		
ANO LETIVO		
2013		

NOME	UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	UNIDADE IV	MÉDIA	RECUP.	SITUAÇÃO
ALINE OLIVEIRA LOPES	5,0	3,5	4,0	4,5	4,5	4,5	REPROVADO
ATANAEL LIMA SILVA	8,0	7,0	6,5	5,0	6,5		APROVADO
BIANCA DE SANTANA SANTOS	3,0	4,5	5,5	5,5	4,5	4,5	REPROVADO
BRUNA SOUZA PEREIRA	2,5	2,5	2,0	5,0	3,0	5	APROVADO
CLEIDE LOPES DE ALMEIDA	3,5	3,0	4,0	5,5	4,0	1,5	REPROVADO
DARLAN DE SANTANA CERQUEIRA	5,0	5,0	6,5	4,5	5,5		APROVADO
GABRIEL SOARES SANTOS	4,0	4,5	5,5	5,5	5,0		APROVADO
GEVACI DOS SANTOS OLIVEIRA	5,5	4,5	6,5	5,0	5,5		APROVADO
JAILZA FERREIRA BARBOSA	5,5	5,0	3,5	5,0	5,0		APROVADO
JOAO PAULO SOUZA PEREIRA	4,0	3,6	1,5	5,0	3,5	2	REPROVADO
JOICE DE CARVALHO CERQUEIRA	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	1	REPROVADO
MARCELO RIBEIRO ARAUJO NETO	6,5	5,5	5,5	4,5	5,5		APROVADO
MARCOS VINICIUS DE JESUS ARAUJO	5,5	6,0	5,5	5,5	5,5		APROVADO
MURILO BARBOSA BATISTA	3,0	1,0	2,5	5,0	3,0	1,5	REPROVADO
NATALIA FERREIRA HIGINO	5,0	4,0	5,5	5,0	5,0		APROVADO
ROMILSON LOPES SILVA	5,0	1,5	1,5	5,5	3,5	4	REPROVADO
RUTH SILVA LOPES NASCIMENTO	3,0	3,0	3,0	4,5	3,5	1	REPROVADO
SANDRO DE ASSIS SANTOS	2,0	2,0	4,5	3,5	3,0	1	REPROVADO
THAINARA LOPES SOUZA	3,5	2,5	3,0	5,5	3,5	4	REPROVADO
VICTOR BRAGA DOS SANTOS RIBEIRO	4,5	4,5	5,0	1,0	4,0		REPROVADO
VINICIUS DE OLIVEIRA SILVA	4,5	3,0	4,0	3,5	4,0	2,5	REPROVADO
VITÓRIA LIMA DOS SANTOS	3,5	2,0	3,5	4,5	3,5	3	REPROVADO

ANEXO 4 – Ata dos Resultados quantitativos dos alunos do sexto ano por disciplina

Nome do Estabelecimento											
FEIRA DE SANTANA Cidade		Autorização: Resolução Nº 038/12 CME						Bahia Estado			
ATA DE RESULTADOS FINAIS											
Aos vinte e quatro dias do mês de dezembro do ano de dois mil e treze terminou-se o processo de apuração das notas finais dos alunos do(a) 6º Ano, turma B do turno Matutino do ENSINO FUNDAMENTAL deste Estabelecimento, com os seguintes resultados:											
NOME DO ALUNO	REDAÇÃO	LÍNGUA PORTUGUESA	INGLÊS	RELIGIÃO	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	ED. FÍSICA	ARTES	RESULTADO
ALINE OLIVEIRA LOPES	6,0	1,5	5,0	5,5	4,0	5,5	3,0	4,5	5,5	8,0	RP
ATANAIEL LIMA SILVA	5,5	6,0	5,0	6,0	7,5	6,0	5,0	6,5	6,5	6,5	AP
BIANCA DE SANTANA SANTOS	5,5	5,0	5,0	6,5	5,0	5,0	5,0	5,0	6,5	7,0	AP
BRUNA SOUZA PEREIRA	5,5	1,5	2,0	6,0	1,0	5,0	1,5	5,0	6,0	7,0	RP
CLEIDE LOPES DE ALMEIDA	5,5	2,5	5,0	6,5	3,0	6,5	3,0	1,5	6,0	8,0	RP
DARLAN DE SANTANA CERQUEIRA	8,0	6,0	5,0	6,5	5,0	7,5	5,0	5,5	5,5	5,5	AP
GABRIEL SOARES SANTOS	6,0	5,0	5,0	6,5	5,0	6,0	5,0	5,0	6,0	6,0	AP
GEVADI DOS SANTOS OLIVEIRA	6,5	5,0	6,0	6,0	5,0	5,5	5,0	5,5	5,5	7,0	AP
JAILZA FERREIRA BARBOSA	6,0	5,5	5,0	8,0	5,0	6,0	5,0	5,0	5,0	7,5	AP
JÃO PAULO SOUZA PEREIRA	3,0	1,0	5,0	7,0	3,0	6,5	1,5	2,0	5,5	6,0	RP
JUCE DE CARVALHO CERQUEIRA	5,0	5,5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	6,0	AP
MARCELO RIBEIRO ARAUJO NETO	5,0	5,0	5,0	6,0	5,0	5,0	5,0	5,5	5,5	8,0	AP
MARCOS VINÍCIUS DE JESUS ARAUJO	5,0	5,0	5,5	5,5	7,0	5,0	5,0	5,5	6,0	7,0	AP
MURILLO BARBOSA BATISTA	1,0	1,0	1,0	5,0	1,0	2,5	3,0	1,5	2,0	7,5	RP
NATALIA FERREIRA HIGINO	5,5	5,5	5,5	6,5	5,5	5,5	5,5	5,0	7,0	7,5	AP
NATIELLE DA SILVA LIMA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	TR
ROMILSON LOPES SILVA	4,0	1,0	5,0	6,0	1,5	3,0	3,5	4,0	3,0	8,0	RP
RUTH SILVA LOPES NASCIMENTO	5,0	0,5	5,0	6,0	1,0	2,5	2,5	1,0	4,5	7,5	RP
SANDRO DE ASSIS SANTOS	5,0	5,0	5,0	5,0	5,5	5,5	5,0	5,0	5,5	6,0	AP
THANARA LOPES SOUZA	5,5	1,5	5,5	5,0	1,5	6,5	3,5	4,0	6,0	8,5	RP
VICTOR BRAGA DOS SANTOS RIBEIRO	4,0	5,0	3,0	5,0	4,0	4,0	1,5	4,0	3,5	5,0	RP
VINÍCIUS DE OLIVEIRA SILVA	2,0	1,5	2,0	5,0	1,5	4,0	5,0	2,5	5,5	7,0	RP
VITORIA LIMA DOS SANTOS	4,0	5,0	2,0	7,0	1,5	7,0	3,0	2,0	5,5	5,5	RP
RESUMO											
6º Ano											
APROVADOS	11										
REPROVADOS	11										

ANEXO 5 – Fotos de atividade em sala de aula. Fonte: arquivo da escola