

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO
LINGUAGEM E INTERAÇÃO EM CONTEXTO DE ENSINO

SABERES DOCENTES NO PLANEJAMENTO E NA
ATUAÇÃO EM SALA DE AULA DE UM CURSO
PREPARATÓRIO PARA EXAMES DE AVALIAÇÃO
NACIONAL

Clarissa Alves Costa

Campina Grande – PB, Abril de 2009

Clarissa Alves Costa

SABERES DOCENTES NO PLANEJAMENTO E NA
ATUAÇÃO EM SALA DE AULA DE UM CURSO
PREPARATÓRIO PARA EXAMES DE AVALIAÇÃO
NACIONAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo.

2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

C837s

Costa, Clarissa Alves

Saberes docentes e concepções de leitura no planejamento e na atuação em sala de um curso preparatório para exames de avaliação nacional / Clarissa Alves Costa. — Campina Grande, 2009.

138 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Interação em Contexto de Ensino)- Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Augusta G. de Macedo Reinaldo.

1. Linguística Aplicada 2. Leitura - Concepções Lingüísticas 3. Saber Docente 4. Exames de Avaliação Nacional I. Título.

CDU 81'33(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo
(Orientadora)

Prof^ª Dr^ª Denise Lino de Araújo
(Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª Maria Lúcia da Silva
(Examinadora)

A minha família, pai, mãe, irmão, irmã e marido.

Ao meu grande amigo José Roberto da Silva

*Não são discursos nem frases ou palavras,
nem são vozes que possam ser ouvidas; seu
som ressoa e se espalha em toda a terra, chega
aos confins do universo a sua voz (Salmo 18)*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que, desde o momento em que me concedeu a vida me concedeu o dom da sabedoria;

A meus pais, Maria Núbia, e Hianto José, pelo incentivo incessante nos estudos, desde o início de minha vida escolar, e por aceitarem as escolhas profissionais por mim feitas;

A meus amigos da turma 2006.1, do Programa de Pós Graduação, por dividirem comigo as angústias e as descobertas de sermos pesquisadores, todos, participando indiretamente, do processo de construção dessa pesquisa;

Aos professores do Programa de Pós Graduação, por atuarem com responsabilidade na formação de cada um dos alunos que dele faz parte;

A minha orientadora Maria Augusta G. de M. Reinaldo, por me acompanhar e me ajudar no percurso de construção de minha vida acadêmica desde a graduação até este momento;

À professora Denise Lino, por aceitar o convite de acompanhar o processo de construção de minha dissertação desde a qualificação até a defesa;

À professora Maria Lúcia da Silva, por aceitar o convite de arguir a minha pesquisa;

À CAPES, por contribuir, por meio do incentivo financeiro, para a minha formação dentro do Programa de Pós Graduação.

À Ana Virgínia, amiga que, mesmo na distância, continua sendo o meu referencial de amizade.

RESUMO

No cenário da educação brasileira é visível a preocupação de cientistas da área, bem como da sociedade de modo geral, em relação ao desempenho dos alunos brasileiros de escolas públicas. Pesquisas de sistemas avaliativos, tais como Inep, Pisa, Saeb e Enem, mostram que a qualidade do ensino cai a cada edição em que esses exames acontecem. A presente dissertação tenta responder que saberes de referência científica sobre leitura estão subjacentes às propostas do modelo de avaliação do Saeb e do ENEM e que saberes docentes são manifestados na discussão dos instrumentos oficiais e na elaboração de questões de leitura vistos no momento do planejamento didático e na atuação em sala considerando o modelo adotado nos contextos de avaliação em estudo. Em virtude da preocupação acerca dos temas saber docente e exames nacionais de avaliação, a presente dissertação tem como objetivos identificar e descrever criticamente os saberes docentes manifestados na discussão dos instrumentos de avaliação em referência, e identificar e descrever os saberes docentes manifestados nas reuniões de planejamento e na atuação em sala de aula no ensino médio, para um curso preparatório de leitura e discussão dos descritores das matrizes de referência do Sistema de Avaliação Nacional de Educação Básica (SAEB/2007) e da resolução das questões de Língua Portuguesa da prova ENEM/2008. O referencial teórico está constituído da interface dos estudos lingüísticos acerca das concepções de leitura (KATO, 1987; KLEIMAN, 1989; ROJO, 2001) com base em estudos educacionais sobre formação e saberes docentes e avaliação da aprendizagem (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002 e 2005; BORGES, 2006; PERRENOUD, 1999) e estudos microetnográficos (GARCEZ, 2006; MATÊNCIO, 2001). Na pretensão de esta pesquisa visa contribuir para uma reflexão mais

aprofundada sobre a didatização da leitura no ensino e suas implicações para a formação de leitores e sobre o tema saberes docentes. O estudo foi realizado em duas situações de ensino dos cursos preparatórios para o Saeb em 2007, e o Enem em 2008: o planejamento, do qual participaram duas docentes e duas pesquisadoras; e a atuação em sala de aula, do qual participaram uma docente e uma pesquisadora. Os resultados constatam que, em relação às concepções de leitura subjacentes aos materiais e provas dos sistemas avaliativos nacionais, SAEB e ENEM, seguem uma perspectiva de leitura Cognitivista, permeada pela Linguística Textual, pela Enunciativa, e pela Sociolinguística Interacional e quanto aos saberes docentes percebeu-se haver fusão entre o saber disciplinar e o experiencial pela docente pesquisada além de uma limitação quanto ao modelo de análise adotado.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes; Formação docente; Leitura; exames nacionais de avaliação.

ABSTRACT

In the scenario of the Brazilian education, it is notable the concern of scientists and society regarding the performance of Brazilian students in public schools. Researches of evaluation systems, such as Inep, Pisa, SAEB and ENEM, show that the quality of education falls every time these tests are performed. This dissertation attempts to indicate which knowledges of scientific reference about reading are behind the propositions of SAEB and ENEM evaluation models and which teaching knowledges are expressed in the discussion of the institutional instruments, in the development of reading questions at the teaching planning and in the teaching performance, considering the adopted model in studied evaluation contexts. Because of concerns about teaching knowledge and national assessment tests issues, this dissertation aims to identify and critically describe the teaching knowledge expressed in the discussion of assessment instruments, and identify and describe the teaching knowledge expressed in planning meetings and in teaching performance on high school for a preparatory course of reading and discussion of the descriptors of reference arrays of the “Sistema de Avaliação Nacional de Educação Básica” (System of National Basic Education Evaluation) (SAEB/2007) and of the resolution of questions from the ENEM/2008 Portuguese language proof. The theoretical framework is composed of the linguistic studies interface on the reading conceptions (KATO, 1987; KLEIMAN, 1989; ROJO, 2001) based on educational studies on training and teaching knowledge and learning evaluation (Gauthier, 1998; TARDIF, 2002 and 2005; BORGES, 2006; PERRENOUD, 1999) and micro-ethnographical studies (GARCEZ, 2006; MATENCIO, 2001). This research aims to contribute to further reflection on the teaching of reading and its implications for the training of readers and on the teaching knowledges issue. The study was conducted in two situations in the preparatory courses for the SAEB in 2007,

and ENEM in 2008: the planning, which involved two teachers and two researchers, and performance in the classroom, which involved a teacher and a researcher . The results show that, in relation to the reading concepts underlying the materials and tests of the national evaluation systems (SAEB, ENEM), there is a prospect of enunciative reading permeated by Textual Linguistics of cognitive nature and by Interactional Sociolinguistics; regarding the teaching knowledges, there is a fusion between the disciplinary and experiential knowledges done by the analyzed teacher.

KEYWORDS: teaching knowledges; teacher training; reading; national assessment tests.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 01
1. CAPÍTULO I- METODOLOGIA DA PESQUISA	p. 04
1.1. Os Sujeitos e o local de pesquisa	
a) No planejamento	p. 04
b) Na atuação de sala de aula	p. 04
1.2 O local de pesquisa	p. 06
1.3 Constituição do corpus para a análise	p. 08
1.4 As reuniões de planejamento do SAEB	p. 11
1.5 A reunião de planejamento do ENEM/2008	
1.6 A atuação em sala de aula no SAEB e no ENEM	
1.7 Natureza e tipo da pesquisa	
2. CAPÍTULO II - SABERES DOCENTES, GESTÃO DA MATÉRIA E DA SALA DE AULA	p. 22
2.1. Correntes de estudo sobre saber docente	p. 22
2.2. A natureza plural e não hierárquica do saber docente	p.24
2.3 Os saberes necessários à docência na percepção de professores	
2.4 A natureza interativa do trabalho docente	p. 30
2.5 A prática docente e suas funções pedagógicas	p. 35
3. CAPÍTULO III-CONCEPÇÕES DE LEITURA: DOS ESTUDOS ACADÊMICOS À OFICIALIZAÇÃO PARA O ENSINO	

3.1 Concepções de leitura	p.47
3.2. Concepções de avaliação da aprendizagem e a construção de seus instrumentos	
3.3A oficialização das concepções de leitura para o Ensino Médio	
3.3.1. As concepções subjacentes aos tópicos e descritores do SAEB e da prova ENEM	p. 55
3.3.2Tipos de questões de avaliação presentes nas abordagens do SAEB e do ENEM	
4.CAPÍTULO IV – A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NA GESTÃO DA MATÉRIA E DA CLASSE NUM CURSO PREPARATÓRIO PARA OS EXAMES SAEB E ENEM	p. 66
4.1 A gestão da matéria nas reuniões de planejamento e na sala de aula	p. 66
4.1.1 Nas reuniões com as professoras	
4.1.2 Na atuação em sala de aula	
4.1.3 No retorno às reuniões de planejamento: a reflexividade	
4.2 A gestão da classe pela professora	p. 88
4.2.1 No planejamento das regras e dos procedimentos	
4.2.2 No gerenciamento da interação	
4.2.3 Na etapa pós ativa	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO 1 Programa de Organização Pedagógica

ANEXO 2 Texto Canguru

ANEXO 3 Tirinha

ANEXO 4 Texto Retrato

ANEXO 5 Questões do Enem

ANEXO 6 Anedotinhas

ANEXO 7 Transcrições

SUMÁRIO DE QUADROS

QUADRO I – DURAÇÃO E QUANTIDADE DE AUDIOGRAVAÇÕES	p.10
QUADRO II – ATIVIDADES REALIZADAS DAS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO DO SAEB/2007	p.12
QUADRO III - ATIVIDADES REALIZADAS DAS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO DO ENEM/2008	p.14
QUADRO IV- ATIVIDADES REALIZADAS NAS AULAS DO SAEB/2007	p.16
QUADRO V - ATIVIDADES REALIZADAS NAS AULAS DO ENEM/2008	p.17
QUADRO VI - CATEGORIAS RELATIVAS À GESTÃO DA MATÉRIA	p.37
QUADRO VII - CATEGORIAS RELATIVAS À GESTÃO DA CLASSE	p.43
QUADRO VIII- TÓPICOS, DESCRITORES E EXEMPLIFICAÇÃO DA ABORDAGEM DO SAEB	p.57

INTRODUÇÃO

No cenário da educação brasileira é visível a preocupação de cientistas da área, bem como da sociedade de modo geral, em relação ao desempenho dos alunos brasileiros de escolas públicas. Pesquisas de sistemas avaliativos, tais como Inep, Pisa, e SAEB, mostram que a qualidade do ensino cai a cada edição em que esses exames acontecem. Um dos fatores apontados pelos professores como influência do aprendizado é o acompanhamento e apoio familiar. No entanto, as pesquisas também mostram não estarem os professores preparados para ensinar alunos brasileiros, “filhos de mães e pais brasileiros, inseridos na realidade brasileira” (IOSCHPE, 2008).

Diante desse contexto, o interesse pelo tema desta dissertação surgiu quando, a convite da direção de uma escola pública de Campina Grande, participei de reuniões de planejamento e da atuação em sala de aula, com professoras do Ensino Médio da referida escola, em virtude da aproximação dos exames de avaliação nacional da Educação Básica, promovidos pelo MEC, a prova SAEB/2007 e a prova ENEM/2008. Em virtude dessa preocupação, a diretoria solicitou, nestes dois contextos de ensino, o auxílio metodológico de representantes do corpo discente e docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), para leitura e discussão dos descritores que constituem as matrizes de referência do Sistema de Avaliação Nacional de Educação Básica (SAEB/2007) e da resolução das questões de Língua Portuguesa da prova ENEM/2008.

Admitindo, com os estudos mais recentes, a possibilidade de haver em todo processo de didatização, tanto distanciamento quanto aproximação entre o que se ensina e o que se aprende, a experiência de planejamento e observação de atuação didática de uma professora, com vistas ao alcance do objetivo pretendido pela direção e pelo corpo docente da escola, ocasionou indagações relativas à relação entre o saber de campo disciplinar presente nos instrumentos do

SAEB e do ENEM e sua didatização na sala de aula. Mais especificamente, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa referentes às etapas da experiência de acompanhamento realizada:

- 1) *Que saberes de referência científica sobre leitura estão subjacentes às propostas do modelo de avaliação do SAEB e do ENEM?*
- 2) *Que saberes docentes são manifestados na discussão das questões de leitura vistos no planejamento didático e na atuação em sala de aula considerando os instrumentos oficiais de avaliação em estudo?*

Para responder a estas questões, a pesquisa tem como objetivo geral contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a didatização da leitura e suas implicações para o trabalho docente e para a formação de leitores. Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende:

- a) *Identificar e descrever os saberes de referência científica sobre leitura subjacentes aos instrumentos nacionais de avaliação do ensino e suas implicações para o trabalho docente e para a formação de leitores.*
- b) *Identificar e descrever os saberes docentes manifestados nas reuniões de planejamento e na atuação em sala de aula no ensino médio.*

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos: o capítulo I, intitulado *Metodologia da pesquisa*, descreve os elementos constitutivos da pesquisa em dois momentos; na etapa do planejamento e na atuação em sala de aula.

Em seguida, a dissertação segue o segundo capítulo com o título *Saberes docentes, gestão da matéria e da sala de aula*, subdividido em cinco subtópicos; *correntes de estudo sobre saber docente*, *a natureza plural e não hierárquica do saber docente*, *os saberes necessários à*

docência na percepção de professores , a natureza interativa do trabalho docente e a prática docente e suas funções pedagógicas.

No capítulo três *Concepções de leitura: dos estudos acadêmicos à oficialização para o ensino* são enfocadas duas contribuições teóricas para o ensino da leitura. Salienta-se ainda, neste capítulo, a incorporação desses estudos na oficialização para o ensino da leitura na Educação Básica brasileira. Por fim, apresenta-se uma discussão avaliativa de concepções de tipologia de questões das provas do Saeb e do Enem.

O capítulo quatro, *A mobilização de saberes na gestão da matéria e da classe num curso preparatório para os exames Saeb e Enem*, apresenta a análise de dados da pesquisa, baseada do estudo das funções pedagógicas propostas por Gauthier, evocando os tipos de saberes existentes a cada uma de suas categorias.

A pesquisa se encerra com as constatações desenvolvidas nas *Considerações finais* acerca dos saberes docentes e dos saberes de referência científica sobre leitura subjacentes aos instrumentos de avaliações nacionais de ensino e com as devidas referências bibliográficas citadas durante a pesquisa.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA

Os elementos de construção desta pesquisa, sujeitos envolvidos, o local da pesquisa, a constituição do corpus de análise, bem como a natureza e o tipo de pesquisa, foram organizados em torno de dois eventos didáticos: a) o planejamento e b) a atuação de sala de aula.

1.1 Os Sujeitos da pesquisa

a) No planejamento

Os sujeitos envolvidos na etapa do planejamento da pesquisa são: i) duas professoras de língua portuguesa de ensino fundamental e médio; e ii) duas pesquisadoras; uma mestra em lingüística aplicada e outra mestranda na mesma área.

As professoras em questão apresentam as seguintes características em relação a formação e atuação: a primeira professora (P1) é especialista em Literatura pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e participa com freqüência de cursos e eventos oferecidos pelas universidades; a segunda professora (P2) é especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPb), e tem experiência com gestão escolar. Ambas já ensinam há mais de dez anos no ensino público.

b) Na atuação de sala de aula

O sujeito envolvido na experiência nesta etapa da pesquisa é: i) uma professora de Língua Portuguesa de ensino fundamental e médio (P1) e ii) os alunos de duas turmas de 3º ano médio noturno. A docente atualmente é professora do Ensino Médio, nos turnos diurno (tarde) e noturno, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral da cidade de Campina Grande, escola onde leciona desde 2001.

Sua experiência de ensino sempre foi direcionada à rede pública, desde que concluiu a graduação do curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 2006. No ano de 2007, tornou-se especialista em Literatura pela mesma instituição.

Em 2006, participou de um curso de formação continuada promovido pela Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), através do Programa de Pró-Licenciatura (PROLICEN), no qual, juntamente com outras docentes, teve embasamentos teóricos mais recentes de planejamento didático e produção de projetos acadêmicos e escolares. No ano de 2007, inscreveu-se, na condição de aluna especial do Mestrado em Linguagem e Ensino, na disciplina *Perspectivas e bases teóricas da leitura*.

A docente recebe, com frequência, em suas aulas, alunos estagiários de graduação. Em função do seu compromisso com a profissão, é perceptível sua preocupação com um dos pré-requisitos para profissionalização: a busca da qualificação docente, característica essa presente na noção da pesquisado tipo ação.

No que diz respeito aos alunos das duas turmas analisadas nesta pesquisa, têm-se: a) a turma A, analisada no ano de 2007 para as aulas preparatórias para a Prova Saeb apresentava entre 20 e 25 alunos, que se encontravam numa faixa etária aproximada. É uma turma bastante heterogênea com uma maioria que trabalha durante o dia e encara o 3º ano médio como apenas o último ano de conclusão do ensino básico. Em virtude de sua heterogeneidade, a turma tem interesses vários alguns bem distantes de uma realidade na qual o ensino é prioridade. Normalmente, não são atenciosos nas aulas e fazem as atividades sempre movidos a pontos extras.

A turma B, analisada em 2008, com um número de alunos também em torno de 20 a 25, apresentava uma faixa-etária mais próxima da idade adequada à série. Em virtude da faixa etária da turma ser mais reduzida do que a turma A, o interesse e os objetivos dessa turma eram bem mais próximos dos alunos que homogeneamente prestavam atenção nas aulas e não viam no trabalho uma única forma de vida, mas no ensino uma saída para melhorar no trabalho em que

se encontravam.

1.2 O local de pesquisa

Fundada em 1982, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral atende, em média, por ano, a uma clientela entre 350 a 400 alunos, matriculados nos turnos da manhã, tarde e noite, o que a caracteriza como uma escola de médio porte.

Sua infra-estrutura pode ser considerada regular, apesar da reduzida área construída. Conta com uma biblioteca, onde os alunos têm acesso aos livros, tanto por empréstimo, quanto para leitura no ambiente ou na escola, com uma sala de vídeo, equipada com um aparelho projetor de slides, um televisor, e um DVD, disponíveis aos professores e uma sala de informática com 12 computadores, entre outros equipamentos. O corpo docente é composto, em sua maioria, por professores prestadores de serviço e, uma menor parte, por alguns professores concursados, muitos deles, assumindo uma dupla carga horária. Além dos recursos didáticos oferecidos ao professor, a escola, como a maioria das escolas públicas, fornece ao docente autonomia para o seu trabalho em sala de aula, no entanto, com certas dificuldades de acesso aos instrumentos didáticos.

A escola em questão possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), orientado por metas e objetivos explicitamente estabelecidos. Em razão das metas e objetivos, do PPP, uma característica marcante na Escola Severino Cabral é seu envolvimento com projetos nas diversas áreas do conhecimento, os quais já fazem parte do planejamento anual da escola. Para o desenvolvimento de tais projetos, registra-se a realização, com frequência de reuniões de planejamento, envolvendo os gestores e o corpo docente. Outra característica decorrente do projeto pedagógico da Escola é a preocupação com a preparação dos alunos concluintes para os exames de avaliação nacional da aprendizagem – SAEB e ENEM, conforme atesta uma das metas do Projeto Político Pedagógico (Anexo 1), eventos nos quais foram gerados os dados da presente pesquisa, conforme será detalhado em 1.3.

A escola também sempre envolve outras instâncias em suas atividades como Comunidade (pais, família, alunos) na realização de reuniões de planejamento e palestras e Igrejas (Católica e Evangélica), na contribuição para a celebração de missas e cultos além da concessão dos salões das mesmas para a realização de seus eventos.

Como exemplo de estudo e preparação da escola em concursos temos: *A Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa e A Olimpíada Brasileira de Matemática* concursos do quais participa todos os anos; em 2007, a *Prova do SAEB e a Prova Brasil*, envolvendo os níveis fundamental e médio; o concurso *Soletrando*, promovido pela Rede Globo de Televisão, conquistando o título de campeã paraibana de soletração; no ano de 2008, a área de Língua Portuguesa participou do concurso promovido pelo CEMPEC, *Escrevendo o futuro*, a qual foi premiada com um texto de um aluno do 3º ano médio, participou também do *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* e do concurso *100 anos de Morte de José Américo de Almeida*, escritor paraibano.

No que concerne aos projetos, alguns dos mais conhecidos são os seguintes: Reurbanização das ruas do Bairro das Malvinas, *Projeto Biogás*, *A noite de Talentos*, o Sarau Literário, projeto desenvolvido há seis anos, *A Conferência sobre o meio ambiente*. Todos esses projetos são resultado de reuniões de planejamento anual previstas em regimentos da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e O Programa de Orientação Pedagógica (POPE).¹

O POPE apresenta objetivos e metas em sua estrutura, que são cumpridas ao longo do ano letivo. Observando a atribuição da ação II do objetivo III presentes nesse documento da escola, desenvolveu-se o estudo de aulas preparatórias para exames dos sistemas avaliativos nacionais. Segundo a ação, caberia à área de Língua Portuguesa a:

Elaboração de um plano especial de reforço escolar para atender os

¹ O documento POPE segue em anexo (Anexo 1).

alunos com baixo desempenho em Português.

Essa ação faz parte de um objetivo maior que tinha como atribuição:

Aprimorar o desenvolvimento acadêmico dos alunos no processo ensino-aprendizagem e elevar o índice de aprovação no IDEB.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa deu início com a preocupação instaurada nessas atribuições predeterminadas pelo estado denominado de documento POPE da escola em estudo.

1.3 Constituição do corpus para análise

Os dados selecionados para análise são de duas ordens: i) dados documentais, representados pelos materiais do SAEB, e do ENEM; ii) dados orais, representados por 3 reuniões de planejamento e 3 aulas de leitura no evento do SAEB/2007, e 4 reuniões de planejamento e 4 aulas de leitura no evento ENEM/2008.

Com relação aos dados orais, a sua constituição deu-se a partir da observação e gravação de reuniões de planejamento e aulas ministradas e em seguida, da transcrição das mesmas. Para a transcrição e identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi utilizado o modelo de transcrição de dados orais adotado por Marcuschi (2001).

Modelo de transcrição dos dados orais

Os sinais são especificados a seguir:

Alongamento de vogal = ::

Hesitação = /

Pausa = (++)

Ênfase = *Letras maiúsculas*

Ausência de fragmento = (...)

Fragmento incompreensível = [*incompreensível*]

Comentários do pesquisador = (())

a) No planejamento SAEB /2007:

1. Professora-sujeito do ensino médio especialista em literatura: P1
2. Professora-sujeito do ensino médio especialista em língua: P 2
3. Pesquisadora mestranda em lingüística aplicada: Pe 1
4. Pesquisadora mestra em lingüística aplicada: Pe 2.

b) No planejamento ENEM/2008:

1. Professora especialista em literatura: P1
2. Pesquisadora: Pe 1

c) Na atuação de sala de aula:

1. Professora do ensino médio (especialista): P1
2. Turma A: Identificada pelos alunos da turma do SAEB/2007
4. Turma B: Identificada pelos alunos da turma do ENEM/2008

O quadro a seguir descreve a duração das audiograções do planejamento e das de atuação didática feitas durante a pesquisa.

QUADRO I – DURAÇÃO E QUANTIDADE DE AUDIOGRAVAÇÕES

Sistemas avaliativos nacionais	Reuniões de planejamento Audiogravadas	Aulas ministradas Audiogravadas	Duração das reuniões de planejamento	Duração das aulas ministradas
SAEB /2007	2	2	30min	90min
ENEM/2008	1	1	20min	90min

Os números de reuniões e aulas gravadas, na preparação para a prova do SAEB, se justificam por serem mais regulares do que as do ENEM/2008 devido a uma considerável autonomia adquirida pelos professores da área de língua portuguesa no trabalho de preparação dos exames. No caso do ENEM, as reuniões de planejamento começaram a acontecer com mais frequência pela professora de português com a de história em momentos anteriores às aulas ministradas. Além disso, a professora de língua já apresentava um material didático trabalhado durante anos anteriores que envolviam questões do ENEM.

A experiência adquirida na preparação para o ENEM deu-se pela experiência acontecida ano anterior com a preparação do SAEB e por um maior contato por parte da professora de língua, em trabalhar questões do ENEM frequentemente em sala, uma vez que alguns assuntos ministrados em sala coincidiam com os abordados em questões.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados na etapa do planejamento e das aulas tanto do SAEB, quanto do ENEM foram o recurso de áudio gravação das reuniões, diários de campo e o material enviado pelo MEC para o trabalho a ser realizado em sala pelas professoras, no caso do SAEB, e provas de anos anteriores, no caso do ENEM. O método para a análise desses dados é a triangulação dos mesmos.

1.4 As reuniões de planejamento do SAEB

A etapa de planejamento consistiu na preparação das aulas de leitura de textos presentes

no material organizado pelo MEC para o SAEB, destinado ao estudo de Língua Portuguesa com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Nesses planejamentos, duas pesquisadoras acompanharam duas professoras da escola, para em seguida, cada uma das pesquisadoras acompanhar as aulas de uma das professoras, partindo do que havia sido planejado.

Nas reuniões eram lidos, tanto pelas pesquisadoras quanto pelas professoras, os descritores que constituem a Matriz Curricular de Referência para o Ensino de Língua Portuguesa, emitida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB. As sessões consistiram do estudo dos textos orientados segundo tais descritores de leitura, como modelos de questões propostas nas matrizes de referência para a prova do SAEB².

Nessas discussões, as professoras acabavam por discutir também questões curriculares, condições de trabalho, realidade das salas de aulas, dos alunos e da forma como o trabalho na escola, com a contribuição da universidade deveria se adequar à realidade da escola em questão. A partir dessas discussões, algumas mudanças nas questões foram feitas, bem como no modo como as professoras iriam mediar as aulas baseadas nas leituras dos textos, adequando-se de fato à situação de prova de um concurso simulado.

As dúvidas retiradas, as decisões tomadas e devidamente aceitas foram propostas nessa etapa de planejamento, importante para a tomada de decisões pelas professoras na etapa seguinte, a da sala de aula. Em cada reunião semanal, ocorria a discussão referente aos textos e a construção de questões para serem resolvidas em sala de aula. No decorrer desses planejamentos, as professoras sentiram-se preparadas para continuar o trabalho, reunindo-se em duplas, uma vez que o material, em virtude do tempo, precisava ser elaborado com mais rapidez em sala.

No quadro II, a seguir tem-se a especificação, na tabela abaixo, das datas - dias em que ocorreram as reuniões de planejamentos, os descritores trabalhados e os textos lidos:

² As matrizes de Referência encontram-se especificadas no capítulo III

QUADRO II – ATIVIDADES REALIZADAS DAS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO DO
SAEB/2007

REUNIÕES DE PLANEJAMENTO	DESCRITORES ESTUDADOS	TEXTOS TRABALHADOS
03/10 – Quarta-feira	D1-Localizar informações explícitas em um texto; D3-Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;	1. <i>Namoro</i> , de Luís Fernando Veríssimo 2. <i>Todo ponto de vista é a vista de um ponto</i> , de Leonardo Boff
17/10 – Quarta- feira	D4-Inferir uma informação implícita em um texto; D6-Identificar o tema do texto;	1. <i>Canguru</i> , de Millôr Fernandes 2. <i>Retrato</i> , de Cecília Meireles
31/10 – Quarta-feira	D14-Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.	1. <i>Senhora</i> (fragmento), de José de Alencar 2. <i>Tirinha</i> , de Ciça

O quadro nos mostra que quando não havia reuniões de planejamento as docentes trabalhavam mais textos em sala. Isso se deve ao fato de ambas as professoras, por sentirem necessidade de não mais planejarem, acreditaram estar seguras com relação aos textos que ainda iriam ser discutidos em sala. No entanto, à medida que as reuniões foram se tornando escassas, por opção das professoras, as discussões também, e em conseqüência disso, em sala

de aula, acabavam por não discutir devidamente os textos, o que acelerava o trabalho de leitura dos mesmos. Assim, o que era uma preparação passou a ser apenas cumprimento de atribuição.

1.5 A reunião de planejamento do ENEM

Da mesma forma que ocorreu em 2007, no ano de 2008, no período de sete de julho a vinte e nove de agosto, a mesma docente realizou o trabalho em turmas de 3º ano médio para a Prova do Enem. Seguindo as mesmas etapas, a de planejamento e, em seguida a de atuação em sala de aula, a preparação para esta prova teve algumas modificações em relação ao Saeb, no que diz respeito à importância dada a etapa de planejamento, que passou a ser realizada constantemente e com maior autonomia e, em consequência dessa preocupação com os planejamentos, que incluía pesquisas incessantes em relação ao modelo da prova, de anos anteriores, e envolvimento com outras disciplinas no estudo das provas.

QUADRO III - ATIVIDADES REALIZADAS DAS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO DO ENEM/2008

REUNIÕES DE PLANEJAMENTO	TEXTOS TRABALHADOS
25/07 (Sexta-feira) Planejamento – com a pesquisadora	Amostra do material trabalhado em sala; Seleção de textos pela professora.
01/08 (Sexta-feira) Planejamento com a professora	Textos de Mário de Andrade e Drummond; Contribuição de História sobre a

	de História	década de trinta.	
A	07/08 – (Quinta – feira) Planejamento com a professora de História	Trecho de <i>Vidas Secas</i> , Graciliano Ramos Ensaio de Luís Bueno “Guimaraes, Clarice e antes”; Textos de Drummond, Gonçalves Dias e Mário de Andrade;	partir da
leitura			dessa
tabela,			pode-se
observar	08/08 – (Sexta-feira) Planejamento individual	Funções da linguagem e compreensão de texto	que a
professora			foi, aos

poucos, se tornando autônoma, no que diz respeito às reuniões de planejamento. Num primeiro momento, se reuniu com a pesquisadora; em seguida, reuniu-se com professora de História, por sentir necessidade de ampliar a didatização das questões de língua com conhecimentos de História, constatando, portanto, o caráter interdisciplinar dado à prova do ENEM.

Num último momento, a professora, ao contrário do que ocorreu com as reuniões de planejamento da prova Saeb, não encerrou esta situação, mas deu continuidade individualmente, fazendo pesquisas de questões do Enem presentes em livros didáticos e provas anteriores já trabalhadas em sala, bem como, relendo os assuntos também vistos em sala que se apresentavam em questões da prova.

Tais constatações evidenciam o que defendem os autores Silva (2006) e Signorini (2006), quando afirmam que o planejamento de aula é como um gênero catalisador, uma vez que potencializa o trabalho do professor a partir da organização de práticas escolares além de ser “um dos [fatores] não-humanos atuantes na aula de língua materna e pode sofrer modificações imprevisíveis durante sua implementação na sala de aula” (p. 73)

1.6 A atuação de sala de aula no SAEB e no ENEM

Inicialmente, a atuação em sala de aula, a partir das reuniões de planejamento, foi ocorrendo de maneira que cada reunião correspondia ao estudo de uma aula. No entanto, ao longo das reuniões de planejamento, as professoras não sentiram mais necessidade de se reunirem com as pesquisadoras, interrompendo o estudo do material dos tópicos e descritores do SAEB (apenas o tópico I e seus descritores foram devidamente estudados em reunião), e, acarretando uma sobrecarga de leitura dos textos propostos para estudo no material na atuação didática; o quadro IV mostra que no início dos dias de atuação foram estudados os textos aos quais se referiam os tópicos e descritores, à medida que as reuniões cessaram, os tópicos e descritores foram deixados de lado e apenas os textos e as questões a eles referentes eram estudados em sala:

QUADRO IV- ATIVIDADES REALIZADAS NAS AULAS DO SAEB/2007

AULAS MINISTRADAS	TEXTOS TRABALHADOS
19/10 – Sexta-feira	1. <i>Canguru</i> , de Millôr Fernandes 2. <i>Retrato</i> , de Cecília Meireles
09/11 – Sexta- feira	1. <i>À sombra do meio-dia</i> , de Roberto Pompeu de Toledo; 2. <i>13 de Dezembro</i> , de Carlos Heitor Coni;

	3. <i>A fadiga da informação</i> (fragmento), de Augusto Marzagão.
21/11 – Sexta- feira	1. <i>Anedotinhas</i> , do Pasquim; 2. <i>A formiga e a cigarra</i> , de La Fontaine; 3. <i>O Islã não é só árabe</i> , revista Galileu; Crônica, de Millôr Fernandes; 4. <i>Os direitos da criança</i> , retirado do LD Português: linguagens, Cereja e Magalhães 5. <i>Luz sob a porta</i> , de Luiz Vilela.

No ENEM, as aulas ocorreram a partir de planejamento prévio, sendo que, essas reuniões foram acontecendo de maneira mais autônoma por parte da docente, que se reunia com a professora de História para preparar as suas aulas. O quadro a seguir expõe os dias e textos ministrados pela docente durante a preparação para o ENEM:

QUADRO V - ATIVIDADES REALIZADAS NAS AULAS DO ENEM/2008

AULAS MINISTRADAS	TEXTOS TRABALHADOS
25/07 (Sexta-feira)	<i>Paranóia e Mistificação</i>
01/08 (Sexta-feira)	Textos de Mário de Andrade e Drummond

07/08 (Quinta - feira)	Trecho de <i>Vidas Secas</i> , Graciliano Ramos Textos de Drummond, Gonçalves Dias e Mário de Andrade;
08/08 (Sexta – feira)	Funções da linguagem e compreensão

Em virtude dos planejamentos realizados para a preparação dos exames com as docentes e as pesquisadoras, o envolvimento da docente pesquisada na atuação sala de aula, no ano em que o ENEM ocorreu aumentou e os saberes produzidos eram mobilizados como muito mais fluência e recebidos com maior seriedade pela turma, que tinha alunos com perfil bem diferenciado em relação aos alunos da turma anterior. Desse modo, foram se envolvendo ao longo do processo, e com perspectivas em relação a dar continuidade à escolarização.

A atuação em sala de aula deu-se a partir da mesma metodologia utilizada na prova do SAEB; foi feita uma pesquisa de provas anteriores do ENEM, dos anos 2006 e 2007, e foram discutidas em sala as questões a elas referentes.

1.7 Natureza e tipo da pesquisa

A presente pesquisa enfoca a construção de saberes sobre ensino da leitura, orientada pelos modelos subjacentes aos instrumentos de avaliação adotados pelo SAEB /2007 e pelo ENEM/2008 e sua relação com os aspectos do trabalho e interação docentes. Duas situações didáticas são selecionadas: a) o planejamento; e b) a atuação em sala de aula.

Para cada um desses momentos, um tipo de pesquisa foi desenvolvido, constituindo-se numa pesquisa híbrida: na primeira situação, a pesquisa apresenta características do tipo pesquisa – ação, considerando a relação de cooperação entre a pesquisadora e os sujeitos

colaboradores, desenvolvida nas reuniões de planejamento; na segunda situação, tem-se a observação não participante da pesquisadora para um estudo de caso das ações desenvolvidas na sala de aula por um sujeito colaborador, participante da primeira situação.

A seguir, serão evidenciados os fundamentos de cada um desses tipos da pesquisa.

a) No planejamento: a noção reconfigurada de pesquisa-ação

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, e metodologia descritivo-interpretativista, foi norteada pelos procedimentos da pesquisa-ação, atividade empreendida com o objetivo de modificar circunstâncias enquanto prática reflexiva em que se investiga a própria prática, e em que são envolvidos sujeitos pesquisadores e professores.

Estudos recentes sobre esse tipo de pesquisa vêm mostrando mudanças sobre sua natureza; o tratamento a ele dado deixa de considerá-lo como pesquisa meramente interventiva, na qual pesquisadores observam a prática da sala de aula de professores atuantes, diagnosticam os problemas encontrados, analisam-nos e intervêm nessa mesma prática dos professores estudados.

Os estudiosos desse tipo de pesquisa têm demonstrado que a pesquisa-ação vem sendo encarada como uma pesquisa colaborativa, na qual a relação pesquisador/professor acontece por meio de trocas de saberes de forma mútua e harmoniosa (MCNIFF, 1988, *apud* SILVA, 2006; PIMENTA, 2006; TARDIF, 2002).

Pimenta (2006) traça, por meio de duas experiências coordenadas junto à equipe da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e de escolas públicas, o processo de reconfiguração do sentido da pesquisa-ação enquanto pesquisa crítico – colaborativa, discutindo seu potencial de impacto na formação e na atuação docente.

A autora conclui seu artigo compreendendo o significado de pesquisa-ação como uma perspectiva na qual os sujeitos envolvidos, professores e pesquisadores, compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto, de forma a transformar as ações e práticas institucionais dos docentes, sempre no sentido da

qualificação docente, uma vez que esse tipo de pesquisa mobiliza saberes necessários à compreensão da prática docente.

Diante das possibilidades promovidas pela pesquisa-ação, Pimenta (2006) enquadra os papéis assumidos tanto pelos professores quanto pelos pesquisadores. Nesse complexo processo, cabe aos pesquisadores: i) o papel de mediadores da realidade a ser estudada e integradores dos modos de produção da existência criada pelos sujeitos investigados. Cabe aos professores ii) o papel de pessoas capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significados e conhecimentos.

Além desses papéis assumidos, a pesquisa-ação pode ser ponte para encontros entre os sujeitos envolvidos com diálogos sistemáticos de questões cotidianas, problemas, dificuldades na sala de aula e estudos em torno de alguns eixos, a partir dos diálogos. Nesse sentido, na medida em que os professores percebem possibilidades de refletir, analisar e alterar suas práticas, fortalecem-se como pessoas e como profissionais.

b) Na atuação de sala de aula: fundamentos do estudo de caso

Em relação ao estudo de caso André (1995) chama atenção, para o fato de que para que seja caracterizada como tal, uma pesquisa deve ser bem delimitada e normalmente com apenas um sujeito como foco observador.

Um segundo ponto levantado pela autora refere-se à ausência de intervenção ou de colaboração do pesquisador no estudo de caso, para que, dessa forma, o evento e o sujeito ocorram “naturalmente”. No entanto, essa situação aparentemente natural, é desmistificada com a presença do pesquisador em sala, pelo comportamento do professor, que age como se justificasse seus atos ao pesquisador.

Nesta pesquisa, o estudo de caso está representado pelos dados gerados na segunda situação, a partir da observação não participante da atuação da professora 1 (Prof^a 1) em sala de aula. O trecho, a seguir, evidencia o estranhamento da turma e da docente, causado pela presença da pesquisadora:

P1: Pois é, haverá tempo ainda de iniciarmos o material da próxima avaliação, um material simples já está pronto sexta-feira, e o terceiro momento é SÓ, pensar e fechar o material do Prova Brasil, espero em Deus que dia trinta eu esteja aqui com as médias todas, SENÃO na segunda-feira que é o último dia da minha aula eu entrego a lista de notas... mas vai dar tempo sim... já estou habituada, todo final de ano é assim ... *[incompreensível]*

O trecho mostra que a professora, sem perceber (ou percebendo), responde ou se justifica (para a pesquisadora) o fato de ainda não ter exposto as notas aos alunos, e se justifica pelo atraso das notas do ano letivo, fato que parece ser a maior preocupação da turma e da professora, apesar de se tratar de um evento que normalmente acontece na escola, representando uma prática comum.

Outros estudos, no entanto, vêem nesse tipo de pesquisa possíveis colaborações, a partir do contato do pesquisador com seu(s) sujeito(s), os quais também podem ser mais de um (MOREIRA & CALLEFE, 2006), relativizando o conceito mais restrito do estudo de caso.

O trecho que segue revela que a observação em sala pelo pesquisador nem sempre significa ausência de intervenção:

P1: Vamos agora à discussão, primeiro a pergunta, né, pra que haja aquele/ “quem acertou?”, “quem errou?”, tal, e agora saber o porquê do erro. Vamos ao texto, discutir no texto.

A professora, em sala, demonstra autonomia com relação à ordem da agenda da aula, devidamente discutida no planejamento, momento em que, de acordo com as pesquisadoras, as professoras haviam decidido só iniciar as discussões da resposta correta no material da prova do SAEB após a leitura do texto, seguida das respostas das questões feitas pelos alunos. O objetivo era que eles pudessem enxergar onde haviam errado ou acertado, bem como, praticassem a leitura dos textos no formato da Prova Brasil, em situação de simulado.

Levando em consideração a descrição das duas situações de geração dos dados apresentada, a presente pesquisa se caracteriza como um tipo híbrido de pesquisa – pesquisa ação e estudo de caso.

CAPÍTULO II

SABERES DOCENTES, GESTÃO DA MATÉRIA E DA SALA DE AULA

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre alguns conceitos centrais para a análise e interpretação dos dados da presente pesquisa. Para isso, o texto está organizado em cinco seções: a primeira enfoca a discussão sobre as correntes de estudo do saber docente; a segunda trata da definição e classificação dos saberes docentes, inspirada nas contribuições de Tardif (2002), a terceira se inspira no estudo dos saberes necessários à docência a partir da percepção de professores realizados por Borges (2006); a quarta parte está centrada na natureza interativa do trabalho docente e a quinta, ligada às funções pedagógicas da prática docente, gestão do conteúdo e de classe, segundo a proposta de Gauthier (1998).

2.1 Correntes de estudo sobre saber docente

A literatura sobre saberes docentes identifica cinco grandes correntes de estudo: 1) a do comportamento do professor; 2) a cognitivista; 3) a do pensamento do professor ; 4) As sociológicas e 5) a interacional

A primeira das correntes é de tradição comportamentalista e seus estudos giram em torno do ensino eficaz e estratégico do comportamento dos professores eficientes. Nessa corrente busca-se identificar o impacto da ação docente sobre o produto, a aprendizagem do aluno (processo-produto). Nesse enfoque o conhecimento é externo ao docente, sem levar em conta os aspectos subjetivos.

A segunda dessas correntes é a que enfoca a cognição do professor, sendo por isso chamada de cognitivista. Volta-se ao conhecimento interno do docente, e defende estar este conhecimento armazenado na memória. Para essa corrente, quaisquer situações são vistas como previsíveis, cabendo ao professor usar a lógica para “resolvê-las”, pois são consideradas como problemas que obedecem a determinadas organizações, desconsiderando o contexto da sala de aula e as interações nela existentes. São representativas dessa corrente os estudos de Tochon (2001).

A terceira corrente é a que trata do pensamento do professor, a qual tem por base, de um lado, as ciências da cognição, particularmente no que diz respeito ao processamento da informação e, de outro, as ciências sociais, apresentando um observável equilíbrio do estudo, apesar de estar mais próximo da cognição. Essa corrente é considerada um verdadeiro paradigma que envolve processos mentais e significações relativas às ações docentes, e defende a hipótese de que o saber docente está unicamente relacionado à formação acadêmica do professor, entendida como a formação inicial e continuada oferecida pela academia. Enquadram-se nessa corrente os teóricos Tochon(2000); Schon(1983); e Schulman (1986).

A corrente sociológica do trabalho e das profissões entende que o saber do professor é uma competência que se constrói nos diferentes processos de socialização profissional. São representantes dessa corrente Bourdoncle(1994) e Tardif(2000).

Por fim, destaca-se a corrente interacionista, que concebe o professor enquanto um sujeito que é agente e paciente, e que está inserido num contexto institucional, a sala de aula, em que inúmeras interações acontecem naturalmente. Os estudiosos referentes a essa corrente são Nóvoa(1998) e Tardif(2000).

A corrente interacionista mostra-se aberta em relação às anteriores, por considerar que os saberes possam ser moldados na ação enraizados no cotidiano da sala de aula e do trabalho escolar. Ao discorrer em favor dessa corrente, Borges (2004, p.28), estudiosa dos saberes docentes no Brasil, declara que

(...) não é possível dar conta dos saberes dos docentes sem considerar, através da observação, as interações que o professor estabelece nas situações de ensino e de trabalho.

Desse modo, há, tanto nos estudos comportamentais, que envolvem fatores internos, quanto nos interacionais, que enfocam os fatores de âmbito externo, elementos cognitivos e interacionais responsáveis pela construção de saber. De acordo com Tardif (2002), essa corrente prioriza o equilíbrio entre as correntes e a possibilidade de o saber docente existir, acontecer ou ser adquirido nas duas situações de ação docente: ensino e pesquisa.

2.2. A natureza plural e não hierárquica do saber docente

Objeto de muitas pesquisas, o tema saber docente tem-se revelado extremamente complexo na modernidade quanto à definição de sua natureza e quanto à sua relação não hierárquica entre a teoria e a prática docentes: questiona-se se está unicamente relacionado aos estudos incansavelmente teorizados pelos pesquisadores de áreas do conhecimento ou unicamente associado à prática concreta dessas teorias. Outro problema relacionado à imprecisão e à equivocidade caracterizadoras da noção de saber docente refere-se ao que se

entende por saber: se é algo produzido e desenvolvido pelos profissionais do ensino oriundo de sua prática, ou é algo interiorizado. Essa complexidade de definição e classificação do saber aumenta quando se estende à docência: se o saber pode ou não ser produzido na sala de aula.

Com relação à noção, tem-se considerado a hibridização do sujeito, que permeia por entre o sujeito científico e o profissional se profissionalizando e profissionalizando a sua prática. Segundo essa perspectiva, fatores considerados externos e não apenas cognitivos são considerados saber: os hábitos, as emoções, as regras, as normas. Para os defensores dessa linha de reflexão, dentre os quais destacamos Tardif (2002), a escolha mais acertada e consciente pelo docente, no que concerne à noção do saber, passa a ser aquela que prioriza o caráter mais relativo, mais revisável, mais equilibrado.

De acordo com Tardif (op. cit.), essa compreensão relativa de sujeitos docentes representa o entendimento sobre o saber como um caminho de relativismo em torno de três concepções:

1) o saber cognitivo, subjetivo e racional, concepção segundo a qual a subjetividade é o *lugar do saber*. É por meio dela que o saber assume duas formas fundamentais: a) a forma de intuição intelectual, na qual uma verdade é captada com imediatez, por exemplo, verdades matemáticas; e b) a forma de indução intelectual, aquela na qual uma verdade não é captada com imediatez. No entanto, ambas estão intimamente ligadas à subjetividade e às correntes da área cognitiva;

2) o saber concebido enquanto juízo, discurso, asserção, juízo como o *lugar do saber*, ao afirmar com razão algo a respeito de algo. O juízo pra este saber rotula, cria regras, e está ligado à dimensão proposicional do saber, ou seja, o juízo é considerado verdadeiro se, e somente se, alguma forma lógica corresponder a uma forma analógica diferentemente da primeira concepção: o saber está no discurso, e não apenas na subjetividade;

3) o saber argumentativo, no qual a argumentação é o *lugar do saber*. Saber algo não é somente emitir juízo de valor a respeito desse algo, mas também da explicação dos motivos que

levam esse juízo ser verdadeiro. Esse saber implica o outro, ou seja, a dimensão social, ligando-se às correntes interacional e sociológicas, uma vez que o saber é construído e reconstruído coletivamente.

A possibilidade de agregar saberes de maneira relativa aflora outra forte característica do saber em equilíbrio: a dinamicidade e capacidade de reconstrução constantes do saber. Nessa perspectiva, o saber não é estático, mas está em constante movimento, discussão, revisão, agregação, e depende, sobretudo, do(s) outro(s) para acontecer concretamente em contexto da sala de aula.

Seguindo essa noção de saber revisável, o saber docente, visto unicamente como um repertório de conhecimentos, passa a fazer parte do ensino como um conjunto de enunciados que expressam algo a respeito da prática docente na sala de aula. Essa reconfiguração está associada à noção de reflexão constante diante do contexto de sala de aula, a qual surge a partir de um olhar de pesquisador.

Com relação a não hierarquia do saber docente, Tardif (2002) ao invés de tentar propor critérios internos que permitam discriminar e dividir os saberes em categorias experienciais ligados à prática, ou cognitivas, relacionados à teoria, elenca cinco saberes, tentando dar conta do pluralismo do saber profissional:

- 1) *Saberes pessoais dos professores*: são os saberes adquiridos da família, do ambiente de vida, da educação do professor, são os de formação de indivíduo a partir do contato com as primeiras instituições presentes na vida do docente;
- 2) *Saberes provenientes da formação escolar anterior*: são os saberes adquiridos durante toda a vida escolar do docente. Envolvem desde a educação básica, e vão até os estudos acadêmicos e são os responsáveis pela formação pré-profissional do docente;
- 3) *Saberes provenientes da formação profissional para o magistério*: são os saberes que

envolvem toda a formação profissional do docente – cursos, estágios, especializações, etc, sendo responsáveis pela contínua formação profissional do docente;

- 4) *Saberes provenientes dos programas e livros didáticos e usados no trabalho*: saberes adquiridos a partir da utilização dos suportes pelos docentes – os livros didáticos, fichas, cadernos de exercícios;
- 5) *Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola*: são os saberes adquiridos a partir da própria prática do ofício da sala de aula e da escola, chamada por Tardif de “experiência dos pares”.

Esses saberes são propostos por Tardif, a partir de uma perspectiva não hierárquica, de igualdade. O docente que faz uso de seus conhecimentos pessoais, do saber personalizado, ou cognitivo, o faz a partir do trabalho com programas de livros didáticos, de saberes relacionados ao conteúdo ensinado, bem como dos saberes provenientes de sua experiência. Ou seja, não há como identificar imediatamente as origens dos saberes docentes, uma vez que vários deles são mobilizados nas interações diárias de sala.

Ainda na discussão sobre a hierarquia entre o saber teórico e o prático, Tardif, inspirado em Perrenoud (1996), defende que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada como se os saberes teóricos antecedessem o saber da prática, pelo fato de os primeiros saberes não serem formados a partir de codificações com soluções prontas para eventuais problemas da ação.

Para Tardif, a pesquisa possibilita ao professor o convívio equilibrado com os vários tipos de saber, inclusive o cognitivo e o experiencial ao mesmo tempo, saberes complementares e imprescindíveis na aplicação de um saber teórico sobre o ensino em sala e na formação de saberes teóricos oriundos da própria sala de aula. No momento em que os professores aprendem a refletir sobre suas próprias práticas, também com flexibilidade o saber se configura e, junto a

ele, os enunciados, os comportamentos ou subtipos de saberes observados pelo professor.

Nesse sentido, o professor entra no processo reflexivo de ensino, para também produzir processualmente o saber, de formas, tempos e em momentos bem distintos para cada um. Daí a necessidade da interação com o(s) outro(s) profissionais para que esse processo reflexivo ocorra mais facilmente, e cabe ao professor proporcionar situações que possibilitem ao aluno o contato e o conhecimento com o saber ou os saberes. Ao saber do professor compete a mescla e a agregação dos vários tipos de saberes e suas ações pedagógicas já apresentados por estudiosos e os que surgirem em momentos específicos, individuais ou coletivos, de ensino.

Além disso, o professor deve buscar, como defende Tardif (op. cit), a consciência de atitudes, competências, regras incorporadas ao seu trabalho, muitas vezes por eles não conscientes, para que assim possam ampliar seu saber-fazer; atos do inconsciente ou cognitivos estariam relacionadas a aspectos sociais, a práticas profissionais, caracterizando-se, assim, num posicionamento que aborda uma consciência prática profissional e reflexiva e auto-reflexiva sobre o fazer pedagógico.

Os caminhos percorridos pelos posicionamentos defendidos por Tardif mostram não haver, por parte deste autor, tentativa de criar mais uma técnica ou “receita” do saber-fazer docente, mas de refletir, de desconstruir a noção de saber enquanto algo estático, inerente às capacidades cognitivas do ser e de mostrar uma possibilidade de noção reconfigurada dos vários saberes docentes existentes no contexto da sala de aula pelo professor.

2.3 Os saberes necessários à docência na percepção de professores

Tomando por base Tardif (2002), Borges (2006) defende as investigações voltadas para a “voz dos professores e seus saberes, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem, significam o seu ensino e seus próprios saberes” (p. 32), corroborando com a noção de saber como construção e reconstrução.

A partir de um estudo realizado com professores, acerca de que saberes seriam

necessários ao docente, Borges (2006) propõe uma classificação, elencando seis saberes considerados imprescindíveis pelos professores.

O primeiro deles, *o conhecimento disciplinar ou da matéria ensinada*, deve-se à obviedade do domínio da matéria que deve possuir o docente de qualquer área. Para os entrevistados da pesquisa, é imprescindível o domínio da disciplina a ser ensinada, diferenciando apenas em alguns aspectos de disciplina para disciplina (a exemplo do que se considera necessário ao professor de Português e do que se considera necessário ao de Matemática).

O segundo saber, *o conhecimento das Ciências Humanas e Sociais*, revela a preocupação dos docentes em ter conhecimento de disciplinas das Ciências Humanas, tais como a Psicologia e a Sociologia, que contribuem para a atuação do professor quanto a assuntos relativos a aspectos cognitivos, a aprendizagem do aluno, por exemplo, quanto a aspectos sociais, como problemas de heterogeneidade na sala de aula.

O terceiro tipo de saber, *o saber ensinar*, relaciona-se à transmissão de saberes, à capacidade do professor em saber estruturar o conhecimento, ao poder de síntese, ao acompanhamento do andamento dos alunos e à criatividade do docente em fazer com que o aluno apreenda o conteúdo e se engaje nele.

Ao *saber das finalidades educativas*, o quarto tipo de saber, compete a responsabilidade do professor em esclarecer aos alunos noções, que não necessariamente estão prescritas em programas, mas que já podem ser percebidas em alguns documentos de ensino, como os PCN por exemplo: a importância da escola, o papel do professor dentro da escola, a consciência do seu papel frente à clientela. Ou seja, noções que estão bastante relacionadas às crenças e à visão de mundo do docente.

O quinto saber, o dos *conhecimentos gerais* e de outros campos científicos, está representado pelos conhecimentos mais amplos da matéria ensinada, como questões que fazem parte do universo dos jovens, questões relativas à mídia, às novas tecnologias.

Por fim, o sexto saber, *o saber ser*, ter postura, saber agir, diz respeito a um conjunto de

posturas e valores morais do docente para que o aluno passe a ter conhecimentos de regras de conduta.

No conjunto desses conhecimentos, ressalta-se a orientação disciplinar como elemento potencializador no processo de edificação dos saberes, pois se revela fortemente presente nas experiências com o ofício docente, seja na vida pré-profissional, seja na vivência profissional. Nesse sentido, enfatiza a autora que a orientação disciplinar é uma constituinte dos saberes profissionais, particularmente na identificação com a matéria, na forma como se definem enquanto professores de uma disciplina. Assim, os saberes construídos pelos docentes trazem as marcas de um campo disciplinar específico, de uma formação e de práticas disciplinares marcadamente situadas.

Ao mesmo tempo, é válido ressaltar que os saberes docentes não são regidos única e exclusivamente pela lógica disciplinar, porque se encontram em “constante movimento relativo”, em construção, renovação e valorização de todos os saberes, não somente do cognitivo, revelando, assim, a visão da totalidade do ser professor.

Essa discussão atual sobre a relação teoria e prática chega num momento em que se desconsidera a idéia tradicional de que o saber está somente do lado da teoria, já que a prática é desprovida de saber, ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias preconcebidas. Começa-se a aprimorar a atual defesa de que o saber só existe em um sistema de práticas e de profissionais que as produzem e as assumem.

Alinhando-nos a esse posicionamento, procuramos, na seção a seguir, refletir sobre como a interatividade e a visão de docência enquanto trabalho, enquadraram-se na gestão do conteúdo e da classe.

2.4 A natureza interativa do trabalho docente

Tardif (2005) apresenta algumas teses para encarar a docência como algo que se constrói a partir de trabalho. Um dos motivos que elucida uma das teses é o panorama do trabalho interativo e reflexivo, considerado pelas sociedades modernas como um ofício. Nesse sentido, o

autor defende a tese de que o trabalho docente é um dos pontos de partida para as inúmeras transformações da sociedade do trabalho.

Outro motivo para considerar a docência como trabalho interativo é a influência da organização industrial e do Estado sobre a organização do trabalho escolar, reconstituindo-se numa invasão oriunda de modelos gestores próprios do contexto industrial. A chamada invasão tecnológica na escola é assim encarada por ter sido uma espécie de imposição empresarial ou econômica, sem levar em conta o impacto nos conhecimentos escolares e sem questionar sua validade no âmbito do trabalho docente. Essa consideração faz elucidar uma segunda tese acerca da importância da docência enquanto trabalho: a de que a compreensão do que os professores fazem está intimamente relacionada aos modelos de gestão e de realização do trabalho.

O terceiro motivo que elucida a terceira é referente à importância do trabalho docente deve-se à profissionalização do ensino. Profissionalizar o trabalho significa possuir certa autoridade dentro de um determinado campo de trabalho, possuir raízes, bases estruturais e a isso está associada à tese de que a profissionalização evidencia o poder dentro da organização docente e escolar do trabalho.

A partir dessas três teses, entende-se que o trabalho docente é organizado e, historicamente, estruturado a partir de modelos organizadores da sociedade. Relacionado a isso, têm-se dois elementos importantes: o espaço onde esse trabalho acontece - a escola -, lugar também “organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana” (p. 55), que tem a sala de aula como “unidade básica do ensino”; e o “mestre como o centro da atividade na classe” (p. 63). Acentua Tardif que o docente tem uma dupla e aparentemente contraditória função: a de manter a ordem através da vigilância, advertência, punição, intervenção, e a de renovar o ensino, a partir da introdução de perspectivas metodológicas inovadoras e recentes que primem pela reflexão crítica do aluno.

Com base na idéia de docência enquanto trabalho interativo, Tardif (op. cit) defende que a

sala de aula é ecológica e apresenta relações de harmonia e desarmonia como num grande ecossistema. Nesse sentido, visualiza dois grandes fundamentos da ecologia da sala de aula: a interatividade e a significação.

A interatividade da sala de aula apresenta categorias próprias: a supervisão ativa, a construção coletiva de atividades e a heterogeneidade da interação na sala de aula. A supervisão ativa, no momento em que se realizam atividades coletivas, está intimamente ligada ao controle do docente em sala, tanto do comportamento disciplinar quanto da garantia da realização da tarefa a ser ensinada e aprendida em sala.

A interação em sala e a garantia da aprendizagem estão ligadas, por sua vez, à construção coletiva de atividades, processo que é concretizado tanto pela interferência do docente quanto pelo envolvimento dos alunos em situações de interação.

A heterogeneidade da interação relaciona-se com a docência, vista enquanto trabalho, e é composta de finalidades diversas, sejam cognitivas (por exemplo, quando o aluno se submete a uma avaliação), afetivas (relativas à relação afetiva do aluno com o docente ou a como se encontra afetivamente o aluno em sala), fatuais (situações de imprevisibilidade da sala, conversas entre alunos, entrada de um funcionário), ou tradicionais (realização das atividades didáticas previstas em sala).

O segundo fundamento descrito por Tardif (op. cit), a significação, molda-se em torno do que é ensinar, e define esta ação como sendo o “fazer com alguém alguma coisa significativa” (p.249). Partindo dessa noção, o autor elenca três categorias relativas à significação: *a interpretação, a imposição e a comunicação*.

A interpretação da sala é, em parte, responsabilidade do docente, que passa a ser “um leitor de situações”, um leitor da classe, dos movimentos dos alunos, dos pré-julgamentos e preconceitos; em síntese, um “intérprete do que acontece em sala”. Nesse jogo de interpretação, o docente acaba por impor os sentidos aos alunos, de modo a orientar e dirigir suas significações em sala. Para Tardif (op. cit.),

o discurso dos professores sempre tem certa superioridade em relação aos discursos dos alunos: ensinar não é apenas dizer alguma coisa, é também dizê-lo de certa maneira, em função dos códigos lingüísticos e culturais; esse discurso também manifesta ... o domínio de um certo nível de linguagem. (p. 252)

A terceira categoria da significação, a comunicação, interpreta e impõe conjuntamente a fala, partilhando-a na ação, momento em que, tanto o professor quanto o aluno comunica, desenvolvendo interações significativas em sala.

No momento da aprendizagem em sala de aula, essas categorias, tanto de um quanto de outro fundamento, se entrecruzam, cabendo ao professor fazer uso de estratégias e ser o sujeito mediador desse processo interacional e desse ecossistema da sala de aula, de forma harmônica. Nesse jogo entre o harmônico e o desarmônico, o docente acaba por assumir a autoridade que lhe cabe para não priorizar as situações imprevisíveis que o impedem de realizar suas tarefas em sala.

A ideia de que a sala de aula é o ecossistema do ensino - aprendizagem está também presente em estudos da microetnografia da sala de aula (ERICKSON & SHULTZ, 1982), que, inspirados nas contribuições da Sociolingüística Interacional, defendem que é na situação de ecossistema na sala de aula que os discursos são produzidos na interação face - a- face, na qual um professor, ao mesmo tempo em que ensina sua turma a ler, por exemplo, consegue organizar e realizar atividades em sala. Nesse caso, tem-se a interação institucional, em que a troca de fala e a tomada de turno assumem configurações específicas.

A fala em interação institucional, que se realiza num lugar também institucional, se dá quando a identidade profissional dos participantes da fala é relevante para que as atividades de trabalho sejam realizadas (DREW & HERITAGE, 1992, *apud* GARCEZ, 2006). Estudando a organização da fala na interação em sala de aula, Sinclair & Coulthard (1975) a caracterizaram como uma organização com “seqüências previsíveis”, em que o professor inicia, o aluno

Responde e, em seguida, o professor Avalia. Esse jogo de fala em interação é classicamente concebido como padrão IRA.

No entanto, na visão dos estudos microtenográficos mais recentes, esse modelo, extremamente prático e econômico para a aprendizagem em sala de aula, trata o conhecimento como meramente de reprodução, fazendo com que os alunos apenas aceitem o que é trazido como verdade absoluta pelo professor, e com que eles não sejam ouvidos num momento em que perguntam algo. Para Erickson (1991, *apud* GARCEZ, 2006), há, nessa relação interativa da sala de aula,

contínuas dificuldades na interação entre professor e alunos de dia para dia... é provável que surja uma relação de adversários entre professor e os alunos. Isso inibiria a capacidade do professor aprender com os alunos – de avaliar com precisão o que os alunos sabem, o que eles querem em termos educacionais e o que pretendem em termos interpessoais nas relações sociais com o professor (p.70).

Partindo da idéia de que nem sempre o professor se depara com seqüências previsíveis no ensino, Garcez (2006) considera, a partir de estudos realizados em salas de aulas de escolas públicas, que o aluno está, muitas vezes, submetido à organização da sala de aula, colocando-se numa posição controlada, de receptor de informações.

Em virtude disso, quando esse mesmo aluno se depara com situações em que a interação na sala inicia a partir dele, numa situação em que a interação da sala está fora do padrão IRA, esse aprendiz se encontra “numa conjuntura interacional de perplexidade quanto a “o que está acontecendo aqui” ou “o que estou fazendo aqui” (GARCEZ, *op. cit.*, p.71).

Para este autor, a sala de aula deve ser encarada não como um lugar de legitimação de controle social, mas como “um espaço comunitário para a construção conjunta de conhecimento e para a formação do cidadão crítico” (GARCEZ, *op. cit.*, p. 78), em que a interação ocorre não apenas a partir do modelo IRA de constituição de saber, mas também a partir das interações cotidianas face a face.

Outra contribuição que também merece ser destacada entre os estudos sobre a interação

em sala de aula, é a apresentada por Matêncio (2001), que trata dos tipos de interação e suas especificidades durante uma ou mais trocas de turno na sala de aula. Nesse sentido, a autora descreve a macro organização da interação verbal de sala de aula, constituída de três etapas: a introdutória ou de abertura, o desenvolvimento ou instrumental e a conclusão ou final. A etapa de abertura é um momento inicial da aula com função preliminar em relação aos objetivos didáticos a serem realizados em sala pelo docente. Cabe ao desenvolvimento ser a etapa de realização efetiva das atividades didáticas, é nela que ocorrem, possivelmente, mais trocas de turno do que na primeira etapa. A conclusão é a etapa de fechamento da aula e dos objetivos pretendidos em sala.

2.5 A prática docente e suas funções pedagógicas

Gauthier (1998) estuda a prática docente, com base em duas grandes funções pedagógicas - a gestão da matéria e a gestão da classe – as quais estão subdivididas em três etapas ou momentos do ensino e aprendizagem: a etapa pré ativa, que compreende o planejamento sob o ângulo dos objetivos almejados, dos conteúdos de aprendizagem, das atividades de ensino, das avaliações, e do planejamento das variáveis referentes ao ambiente educativo.

O planejamento da gestão da matéria exerce influência na aprendizagem dos alunos, pois é a partir dela que os professores procuram identificar necessidades individuais, prever as reações dos alunos, organizar o ambiente educativo e selecionar estratégias de ensino apropriadas.

Na gestão da classe, essa etapa compreende além do trabalho de preparação, antes do início do ano letivo, a implantação e a comunicação de regras e procedimentos normalmente estipuladas nas primeiras semanas do ano letivo.

A etapa interativa da gestão da matéria difere da etapa interativa da gestão da classe: na primeira se enfatiza a atuação do docente quanto às estratégias didáticas de domínio do

conteúdo, e na segunda, a ênfase percorrerá por categorias de enunciados que visam à manutenção da ordem de uma sala de aula.

A última etapa, a pós ativa, refere-se à avaliação e à reflexividade do docente em torno da atuação didática, uma própria do conteúdo, e outra, das atitudes tomadas pelo docente.

Descrevemos a seguir cada uma dessas macro-funções pedagógicas.

2.5.1 A gestão da matéria

A função pedagógica da gestão da matéria engloba o conjunto das operações de que o docente lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo.

Na perspectiva de que a formação e o trabalho docentes mantêm uma relação de interdependência, Gauthier propõe uma classificação do saber, levando em consideração o momento do planejamento e da sala de aula. Acerca do primeiro momento, o autor enfatiza que acontece mais freqüentemente com docentes menos experientes, fato que muitas vezes faz com que o professor se concentre apenas no conteúdo e não o bastante nas necessidades dos alunos, característica esta bem mais percebida pelos professores mais experientes.

O quadro 3, a seguir, mostra a proposta de categorias enunciados que evocam os saberes relativos à gestão do conteúdo. A partir de uma pesquisa desenvolvida com professores, desde o momento do planejamento de conteúdo até a intervenção em sala de aula e o retorno avaliativo desta.

QUADRO VI - CATEGORIAS RELATIVAS À GESTÃO DA MATÉRIA

ETAPAS	PRÉ ATIVA	ATIVA	PÓS ATIVA
CATEGORIAS	Objetivos	Atividades de aprendizagem	Avaliação somativa
	Conteúdos	Ensino explícito	Avaliação formativa

DE ENUNCIADOS	Atividades de aprendizagem	Perguntas do professor	Reflexividade
	Estratégias de ensino	Quantidade de instrução	
	Avaliação		
	Ambiente		

Fonte: GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia*. 1998, p. 192(adaptado).

O quadro apresenta as categorias observadas no estudo das duas grandes funções pedagógicas: a gestão da matéria (GM), norteada por três etapas: a pré ativa (PR), a interativa (IN), que diz respeito à atuação de sala de aula, e ao pós ativa (PO), que corresponde ao momento de avaliações do que foi feito em sala.

2.5.1.1 Na etapa pré ativa ou planejamento

A fase pré ativa dessa gestão, de acordo com Gauthier, consiste no conjunto de seis tarefas que visam determinar os enunciados dessa função pedagógica, quais sejam, os enunciados relativos ao planejamento:

a) *dos objetivos do ensino*, que apesar de não ser rigorosamente realizada pelos docentes, quando colocada como prioridade, facilita a aprendizagem dos alunos;

b) *dos conteúdos de aprendizagem*, que exerce influência considerável sobre o êxito dos alunos. O docente que obtém êxito nessa categoria conhece a matéria, de modo que lhe permite planejar as aulas adequadas ao relacionamento dos conteúdos novos e aos já conhecidos pelos alunos, elevando com isso o nível de sucesso dos alunos;

c) *das atividades de aprendizagem*, que se liga à relação entre o nível cognitivo e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Desse modo, os professores que fazem uso dessa categoria, adequadamente, procuram escolher níveis de desafio e de dificuldades apropriados às capacidades de seus alunos, a partir de estratégias de estimulação;

d) *das estratégias de ensino*, diz respeito à transformação do material didático pelo docente para as habilidades e necessidades de sua clientela. Além disso, o docente que obtém êxito nessa categoria consegue dirigir de maneira adequada os grupos de alunos com habilidades não equivalentes;

e) *das avaliações*, a qual não foi encontrado elemento tratando desse tema, na pesquisa de Gauthier; no entanto, é clara a importância dessa categoria para a aprendizagem na sala de aula.

f) *do ambiente educativo*; como o tempo previsto para o ensino dos conteúdos, o espaço físico e os recursos humanos, que influenciam sobremaneira na aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, a primeira etapa, a pré-ativa, deixa clara a importância da fase do planejamento, imprescindível para a qualidade dos saberes docentes, para garantir a aprendizagem com êxito e eficácia dos conteúdos.

Essa etapa de planejamento é bastante valorizada nos estudos sobre prática docente. Para Silva (2006), o planejamento didático é visto como um ator não humano atuante, ou seja, “elementos fixos que impõem comportamentos e atitudes aos humanos participantes as aula” (p. 10). Da mesma forma, Tardif (2005), por sua vez, defende que o trabalho docente deve estar intimamente ligado ao planejamento e ao trabalho em conjunto; planejar é peça fundamental e anterior a qualquer trabalho a ser desenvolvido por um professor em sala de aula, e envolve outros saberes, tais como os institucionais (o preenchimento das cadernetas, dos diários de classes, o registro das aulas, etc.). Já Yinger (1997), citado por Gauthier, identifica cinco formas variadas de planejamento presentes na gestão da matéria, as quais se forem sempre tomadas com antecedência durante o ano letivo exercerão forte influência no planejamento do resto do ano, quais sejam: 1) anual; 2) por etapa; 3) por unidade; 4) semanal; 5) diária.

2.5.1.2 Na etapa interativa

A segunda etapa da *gestão da matéria*, representada pelo processo interativo, apresenta as quatro seguintes categorias:

a) *as atividades de aprendizagem*, que consistem nas variadas formas de apresentação dos conteúdos e de formas de assegurar a aprendizagem dos mesmos, que vão desde atividades individuais até o desenvolvimento de atividades em grupo, variando quanto seu nível, à medida que os anos vão avançando;

b) *o ensino explícito*, que envolve o ensino propriamente dito de um conteúdo em suas variadas disposições:

i) A revisão dos conteúdos e a recapitulação dos conhecimentos – atividades de avaliação dos professores do nível de aprendizagem do conteúdo já explicitado de sua classe, antes de iniciar um novo conteúdo e poder ligá-lo ao anteriormente apresentado;

ii) Os conceitos integradores – conceitos que estabelecem traços entre os novos conceitos e as aprendizagens anteriores que quando adequadamente implantados facilitam a aprendizagem, a retenção e a transferência dos conhecimentos;

iii) A explicação dos objetivos e do trabalho a ser realizado – são formas de explicitação do conteúdo de maneira completa, por parte dos professores, das tarefas a serem realizadas, acompanhadas de vários exemplos práticos antes mesmo de determinar o início do trabalho; são os objetivos de aprendizagem utilizados como forma de reorientar a atenção dos alunos;

iv) O seqüenciamento e a redundância – a apresentação o conteúdo etapa por etapa de maneira a reduzir a complexidade do material, aumentando a motivação dos alunos e lhes facilitando a aprendizagem;

v) A clareza da apresentação – são as instruções explícitas, redundantes e a confirmação da compreensão por parte dos alunos. Estudos mostram haver uma relação positiva entre a clareza da apresentação dos conteúdos e o bom êxito dos alunos;

vi) A prática proporcionada aos alunos – verificação da compreensão do conteúdo

por parte dos docentes a partir de perguntas, resumos, ou de explicação por parte de outros alunos elementos que ficaram obscuros;

vii) As retroações - as retomadas, de partes da tarefa ou de toda a tarefa, diante de respostas incorretas;

viii) O reforço – o estímulo do empenho dos alunos na realização de tarefas pertinentes;

c) *a utilização de perguntas pelos professores*, que tem como subcategorias – prática de interrogar os alunos em vários momentos do ensino explícito: revisões, verificações de atividades, apresentação de conteúdos novos, que designa uma variedade de comportamentos, dentre os quais se destacam:

i) A prática de designar alunos – prática de indicar alunos para responderem a certas perguntas. Uma das formas adequadas de designar alunos em turmas numerosas é pedir que o grupo inteiro responda. Os treinos dirigidos funcionam melhor com pequenos grupos;

ii) A clareza das perguntas – fator importante para atestar a compreensão dos alunos. Perguntas vagas ou ambíguas podem prejudicar o nível de compreensão dos alunos;

iii) O nível cognitivo das perguntas – o grau de complexidade das perguntas por parte do professor a sua classe. Estudos atestam que, em turmas muito numerosas, perguntas com grau de complexidade alto podem comprometer o êxito da turma;

iv) Perguntas estimulantes – questionamentos feitos pelos docentes que exijam dos alunos criatividade e idéias pessoais;

v) Questões abertas – uso de questões que possibilitem múltiplas respostas;

vi) Questões de acompanhamento – questionamentos que exijam respostas curtas, de acompanhamento antes, durante ou depois do estudo;

- vii) A frequência – professores que mantêm uma média de perguntas em suas aulas garantem um bom êxito de seus alunos;
- viii) O tempo de espera – pausas adequadas feitas por professores no momento em que questionam seus alunos. Professores com classes menos numerosas esperam mais tempo;
- ix) A insistência com relação à pergunta – sustentação da interação pelos professores: repetições de perguntas ao invés de respondê-la. Cada pergunta deve suscitar uma resposta por parte do aluno;
- x) O grau de êxito – a proporção de respostas rápidas e corretas dos alunos, garantem êxito na aprendizagem;
- xi) Reações às respostas – expectativa do professor em relação à resposta dada pelo aluno. Caso esta expectativa seja positiva, em tom de elogio, o êxito na aprendizagem específica de um aluno é grande, ou seja, o tipo de reação do professor influencia no desempenho do aluno;

d) *quantidade de instrução* - categoria ligada ao tempo de aprendizagem, que tem como significado a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos. Esse tempo é subdividido em três variáveis: 1) o tempo concedido, quantidade de tempo de ensino disponível para que os alunos trabalhem nas tarefas; 2) o tempo de empenho, a proporção do tempo durante a qual os alunos prestam atenção na tarefa com o fim de aprender; 3) o grau de dificuldade, relacionado ao grau de êxito que o aluno pretende alcançar se enquadraria, segundo o autor, como a última categoria da etapa interativa.

Essa caracterização detalhada proposta por Gauthier para as categorias envolvidas na gestão da matéria, ou de conteúdo, pode ser associada às estratégias metodológicas, ou táticas, termo apontado por Silva (2006) em seu estudo sobre a construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos. Trata-se de ações realizadas pelo docente ou de formulação de planos, a fim de que atinja os objetivos desejados para a aula. Diante de tais

subcategorias percebe-se que cada atitude realizada pelo docente em sala de aula reflete, de certa forma, na aprendizagem do aluno.

2.5.1.3 Na etapa pós ativa ou de avaliação

A terceira e última etapa da gestão do conteúdo, a pós ativa, trata da avaliação e de como ela pode ocorrer juntamente com a reflexão, de maneira adequada ao ensino, durante a interação com os alunos, em momentos durante os quais não estão na presença deles. Nessa etapa, três categorias se destacam:

a) *a avaliação somativa* – aquela que serve para determinar se os objetivos de uma disciplina foram atingidos ou se os objetivos finais foram realizados;

b) *a avaliação formativa* – aquela em que o professor influencia favoravelmente no desempenho dos alunos, atuando como um mediador, efetuando retroações frequentes;

c) *a reflexividade dos professores sobre suas próprias ações relativas ao ensino da matéria* – são os resultados das avaliações utilizados pelos professores não somente para avaliar os alunos, mas também para fazer um diagnóstico do ensino ministrado e descobrir outras formas ou métodos que dão resultados esperados.

2.5.2 A gestão da classe

O segundo tipo de gestão, definida por Gauthier, diz respeito à gestão da classe, a qual é vista como um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem (DOYLE, 1986). Diz respeito, pois, a todos os enunciados que marcam a introdução e a manutenção da ordem na sala de aula, a fim de favorecer a aprendizagem.

QUADRO VII - CATEGORIAS RELATIVAS À GESTÃO DA CLASSE

ETAPAS	PRÉ ATIVA	INTERATIVA	PÓS ATIVA
	Medidas disciplinares	Medidas disciplinares	Medidas disciplinares

CATEGORIAS DE ENUNCIADO	Regras e procedimentos	Regras e procedimentos	Avaliação das regras e procedimentos
	Representações e expectativas do professor	Atitudes do professor Supervisão da realização da tarefa	Reflexividade Relacionamento com os pais

Fonte: GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia*. 1998,p. 192(adaptado).

2.5.2.1 Na etapa pré ativa

Esta é uma etapa na qual os docentes se esforçam bastante para conhecer seus alunos melhor e poderem, assim, elaborar uma opinião sobre eles, além de se caracterizar pela tomada de um conjunto de decisões relativas à seleção, à organização e ao seqüenciamento de rotinas de atividades

Compreende três categorias relativas à etapa pré ativa, que consiste na trajetória provável das atividades da sala, na implantação de regras, de procedimentos e de expectativas em face dos alunos, assim que o ano inicia para a condução de decisões:

a) *O planejamento das medidas disciplinares* – medidas já citadas tomadas pelos professores que planejam e chamam a atenção dos alunos para a conseqüência decorrente de violações de regras já explicitadas;

b) *O planejamento das regras e dos procedimentos* - conjunto de deveres e direitos dos alunos e professores em termos de comportamento, que são ou devem ser explicados sistematicamente.

c) *As representações e expectativas do professor* – variedade de informações consideradas pelos professores a respeito dos alunos: sexo, comportamento, participação em classe, grau de independência, entre outros.

2.5.2.2 Na etapa interativa

A etapa de interação da gestão da classe conta com as três seguintes categorias:

a) *A aplicação das medidas disciplinares e das sanções* – frequência de intervenções visando a interromper problemas de comportamento, que se liga a três fatores: 1) a causa do problema; 2) a natureza do problema; 3) o momento em que surge o problema. A ponderação desses fatores se efetua rapidamente, e para regular o problema, o professor emprega sinais não verbais, tais como gestos, contato direto com os olhos, proximidade;

b) *A aplicação das regras e dos procedimentos* – o gerenciamento dos direitos e deveres que devem existir na classe pelo docente. Estudos atestam três princípios que garantem um clima de ordem no início do ano: 1) a simplicidade; 2) a familiaridade; 3) a rotinização. As utilizações de tais princípios aos alunos os tornam familiarizados com as atividades regulares e com o andamento da aula do professor.

c) *As atitudes dos professores* – reações dos professores em relação a seus alunos. Segundo estudos, o professor bem sucedido em seu trabalho parece ter uma atitude otimista em relação a seu aluno, e os consideram aptos a aprender o conteúdo pedagógico. Essas atitudes se subdividem em três:

i) O entusiasmo manifestado pelos professores – a motivação do professor em relação a sua aula. O entusiasmo pode ser manifestado por diversos sinais; a fala rápida, variações de entonação, gestos freqüentes e expressivos, movimentos teatrais do corpo, entre outros;

ii) Aceitação das ideias do aluno – a contribuição deixada por cada aluno. Cabe ao professor o respeito e a consideração de cada uma. Tal atitude contribui para a criatividade do aluno;

iii) Atitudes e comportamentos de comunicação manifestados pelos professores - comportamentos aproximativos da relação aluno/professor tais como; sorriso,

contato visual, humor.

d) *Supervisão ativa do trabalho realizado* – habilidades de gestão utilizadas pelos docentes que maximizam o empenho dos alunos em suas tarefas, dentre as quais são citadas: 1) habilidade de executar várias tarefas simultaneamente; 2) habilidade de dar aulas de maneira a manter a atenção dos alunos; 3) habilidade de empregar técnicas de exposição do conteúdo; 4) vigilância.

2.5.2.3 Na etapa pós ativa ou de avaliação

A terceira etapa, a pós ativa, da gestão da classe apresenta quatro categorias, a saber:

a) *As medidas disciplinares* – comportamentos que devem ser explicitados pelos docentes num primeiro momento para o grupo, e quando se manifestam, os bons gestores devem conversar em particular com os alunos que estão incomodando. O porquê de tais medidas são inaceitáveis na sala de determinado professor, devem ser essencialmente compreendidas pelos alunos;

b) *A avaliação das regras e procedimentos* – as formas de recompensas materiais que os professores utilizam, como, estrelas, bonequinhos sorridentes, que contribuem para reduzir a ocorrência de comportamentos inadequados;

c) *A reflexividade dos professores* – o reflexo dos docentes sobre suas próprias ações e práticas, no intuito de identificar as causas dos sucessos e dos insucessos de sua atuação;

d) *O relacionamento com os pais* – informações e incentivo dos professores em relação ao acompanhamento ativo da progressão escolar pelos pais dos alunos.

A partir desse conjunto de categorias, percebe-se que numerosas são as estratégias designadas por Gauthier, para cada situação do ensino. A partir dessas estratégias, entende-se que os saberes são evocados. A divisão em etapas também permite ao analista melhor

percepção da utilização dos diversos saberes utilizados pelos docentes para a efetivação das duas funções pedagógicas por ele descritas.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DOS ESTUDOS ACADÊMICOS À OFICIALIZAÇÃO PARA O ENSINO

Este capítulo, que pretende responder à primeira pergunta de pesquisa, apresenta dois eixos temáticos: o primeiro enfoca as principais concepções de leitura discutidas nos meios acadêmicos e sua incorporação pelos sistemas oficiais de avaliação; o segundo apresenta as duas principais tendências de avaliação, a descrição dos tipos de questões presentes nos dois sistemas oficiais de ensino.

3.1 Concepções de leitura

As inúmeras pesquisas e discussões sobre leitura como objeto de estudo têm acompanhado o desenvolvimento das Ciências Linguísticas e da Educação. Com efeito, ao longo dos estudos acadêmicos, a partir, principalmente da década de 1970 do século XX, as concepções de leitura têm sofrido alterações diversas, conforme se apoiem em pressupostos formalistas (as abordagens de decodificação e as cognitivistas), ou em pressupostos funcionalistas (as abordagens interacionais e as discursivo-enunciativas).

Destacamos aqui três concepções e as respectivas dimensões de análise, dada a sua relevância para as questões de ensino e aprendizagem:

a) concepção cognitivista, centrada no aspecto intrapessoal, no desenvolvimento do conhecimento. Compreende três dimensões da relação leitor-texto (ascendente, descendente e ascendente/descendente), e é fruto dos estudos da Psicologia Cognitiva e dos estudos iniciais da Linguística de Texto (KATO, 1987; KLEIMAN, 1989). Na dimensão ascendente, o termo leitura, resultante da concepção de língua como expressão do pensamento, consiste na extração linear dos significados do texto por um sujeito individualista que faz uso das informações

apresentadas no texto impresso. Um exemplo da dimensão ascendente que ocorre em sala de aula é o trabalho de compreensão de textos a partir de questões que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, numa atividade de pura decodificação.

Na dimensão descendente, a leitura é considerada também um processo linear, que pode envolver os conhecimentos prévios do leitor. Um exemplo dessa dimensão está numa situação de compreensão de texto em que as questões girem em torno de assuntos mais amplos, são as perguntas que levam em conta o conhecimento prévio do leitor; os conhecimentos textuais e contextuais para a busca da resposta.

Já na dimensão ascendente/descendente, ou interativa, a leitura envolve tanto a informação do texto quanto a do leitor juntas, situação em que o leitor é participante e colaborador de uma interação comunicativa com texto, guiada pelo conhecimento sistêmico (relacionado a níveis sintático, textual e semântico) e pelo conhecimento esquemático, responsável pelas expectativas que o leitor tem sobre o que encontrar no texto.

b) concepção interacionista, que está centrada também no aspecto interpessoal, nas pautas de interação presentes no desenvolvimento potencial e tidas como responsáveis pela internalização do conhecimento (ROJO, 2001). Essa concepção é fruto de abordagens mais pragmáticas ou comunicativas, como a análise conversacional, a sociolinguística interacional, a etnografia e a micro-etnografia da comunicação.

c) concepção discursivo-enunciativa, que tende a não dissociar interação, discurso e conhecimento, com base de análise na linguagem e não na (inter)ação ou nos conceitos (ROJO, 2001). Como salienta essa autora, trata-se de uma concepção inspirada nas abordagens discursivo-enunciativas (análise de discurso de linha

francesa, análise crítica do discurso e da teoria da enunciação), segundo as quais a interação traduz-se quase que de imediato, seja em discurso (formações discursivas e ideológicas), seja em enunciação, determinada pelas situações sócio-históricas de produção dos enunciados e pelos gêneros do discurso em circulação social.

Refletindo sobre a didatização da leitura, Rojo (2001) defende que os processos de ensino aprendizagem inspirados na abordagem cognitivista, nas abordagens interacionistas e discursivo-enunciativas, apresentam semelhanças (como a noção de interação) e distinções (como a noção de internalização), que se complementam. Para ela, os estudos de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) do Cognitivismo foram insuficientes para a construção de conhecimento de processos de ensino /aprendizagem. Para tanto, a sala de aula pode produzir conhecimento e contribuir com os conceitos de interpretações e leituras diversificadas a partir da identificação das três vertentes de concepções aqui esboçadas. Isto significa que o professor, no cotidiano da sala de aula, deve recorrer a procedimentos variados de leitura, tendo em vista as necessidades diversificadas de aprendizagem dos alunos.

3.2. Concepções de avaliação da aprendizagem e a construção de seus instrumentos

As discussões acerca do tema avaliação envolvem pontos relevantes no que concerne à construção de conhecimento e da aprendizagem do aluno. Sob esse ponto de vista, são indispensáveis as formas de avaliação numa sala de aula, como forma de controle e acompanhamento do desenvolvimento do aprendiz.

Tratando do processo avaliativo e da formação do professor, Perrenoud (1999) classifica as duas grandes tendências de avaliação: a avaliação somativa e a avaliação formativa. A primeira, de caráter mais tradicional, preocupa-se com o resultado obtido pelo aluno e compreende a avaliação como um instrumento

puramente classificatório, de verificação de conteúdos transmitidos. Neste tipo de avaliação, o professor é o responsável por pontuar erros, e saná-los para obter a resposta correta.

A segunda tendência avaliativa, de cunho mais inovador, acompanha o processo educativo do aluno, redirecionando-o nesse processo, quando necessário, para garantir a aprendizagem, encarando a avaliação como um meio de acompanhar o aprendizado do aluno e da classe. Esta tendência tem como prioridade regular a ação pedagógica, de modo que o aluno seja individualmente observado quanto ao processo de construção de conhecimentos. Trata-se de uma perspectiva de avaliação conjunta na qual o professor é um mediador da aprendizagem.

A partir dessas tendências, percebe-se que as ações dos sistemas oficiais avaliativos, também considerados agentes de avaliação do aluno, em determinadas etapas da educação básica, ilustram a tendência somativa de avaliação, dado o caráter classificatório dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos utilizados, como é o caso dos instrumentos adotados pelo Saeb e pelo Enem.

Outra discussão estritamente relacionada com as concepções de avaliação é a relativa à tipologia das questões utilizadas na construção dos instrumentos de avaliação. A tradição de inspiração cognitivista (BLOOM, 1973), (BLOOM, HASTINGS, MADAUS, 1983) defende que o critério a ser adotado para a avaliação e, conseqüentemente, para a elaboração de tarefas escolares, é a complexidade das operações mentais necessárias para abordar situações complexas encontradas no processo da aprendizagem. Nesse sentido, os objetivos da avaliação são propostos em níveis diferentes de complexidade. Distinguem-se, com efeito, em ordem de complexidade, atividades com questões de reconhecimento; de compreensão ou entendimento; de aplicação; de análise; de síntese e de julgamento.

Essa classificação pode ser relacionada com a de Marcuschi (1996), restrita ao estudo do texto, resultante da análise de livros didáticos de português: questões de identificação de elementos explícitos no texto; de inferência ou associação de informações presentes no texto a outras do conhecimento prévio do leitor; e questões de avaliação.

Do ponto de vista da formulação do enunciado, os estudos sobre avaliação distinguem dois tipos de questões na construção dos instrumentos de avaliação: as questões discursivas e as questões objetivas. As questões discursivas precisam ser enunciadas de forma suficientemente explícita, no sentido de que devem ser elaboradas com contextualização, ser operatórias e conter critérios claros de correção, e explorar a capacidade de leitura e de escrita do aprendiz (TRAVASSOS & BEZERRA, 2007). Já as questões objetivas, questões de múltipla escolha selecionam uma resposta dentre um conjunto de alternativas oferecidas.

A configuração desse tipo de questões é feita de três partes; um texto, um enunciado, que propõe uma situação-problema, e uma alternativa de respostas sendo que uma delas é a resposta correta, e as demais incorretas, mas plausíveis, com um número de cinco alternativas.

As questões de múltipla escolha apresentam cinco subtipos (REINALDO & VIANA, 2008):

- i) Afirmação incompleta: aquelas nas quais o enunciado é uma afirmação que se completa com uma das alternativas.
- ii) Resposta múltipla: tipo de questão em que o enunciado consta de várias proposições, admitindo mais de uma correta. Após as

proposições, é necessária a construção de alternativas que contemplem essas proposições.

- iii) Questão lacunada: aquela em que uma ou várias partes relevantes do enunciado são suprimidas e apresentadas nas alternativas. Algumas normas devem ser observadas na sua formulação para não dificultar sua compreensão: o número de lacunas não deve ser excessivo, deve-se evitar a lacuna no início do enunciado.
- iv) Verdadeiro – Falso: aquela em que são apresentados dois grupos distintos de informações que se associam ou se completam.
- v) Associação: em que o enunciado envolve a correspondência, o emparelhamento ou a combinação de grupos de informações.

Nesta dissertação, ocupamo-nos apenas do segundo grupo de questões de avaliação – as objetivas de múltipla escolha.

3.3 A oficialização das concepções de leitura para o Ensino Médio

Sintonizados com as discussões acadêmicas acerca da articulação entre concepções e práticas de ensino da leitura, os documentos oficiais voltados para o Ensino Médio, prescrevem princípios e finalidades pedagógicas relevantes na formação de leitores.

Nesse sentido, salientamos, na Resolução do Conselho de Educação Básica/ 1998, dois princípios pedagógicos que devem ser observados na estruturação dos currículos: I) a *Interdisciplinaridade* (art. 8), que prevê um ensino além da descrição; o que significa a busca de construção nos alunos da capacidade de explicar, prever e

intervir, a partir da integração das disciplinas em áreas de conhecimento, de forma que possam contribuir para o estado comum de problemas concretos ou desenvolvimento de projetos de integração; e II) a *Contextualização* (art. 9), que envolve a didatização da situação de ensino/aprendizagem em que foi criado, inventado ou produzido o conhecimento.

Ainda no artigo 9 dessa resolução, enfatiza-se que nesse nível de ensino devem-se constituir as competências e as habilidades de: i) compreensão e utilização de meios de organização de símbolos cognitivos da realidade por meio dos significados, expressão, comunicação e informação; ii) confronto de opiniões e pontos de vista sobre distintas linguagens e iii) análise, interpretação e aplicação de diferentes recursos expressivos da linguagem.

Essa preocupação com a formação dos leitores competentes pode ser depreendida também das Orientações Curriculares para o Ensino Médio / 2004, ao lembrarem que cabe ao ensino de línguas:

aprofundar as apropriações das diversas formas de textos orais e escritos mais complexas, que circulam em diferentes situações sociais de uso da língua, em atividades de compreensão ou de produção e, em especial, no que se refere aos textos literários (formação do leitor literário) e aos textos argumentativos e expositivos ou injuntivos, das diferentes esferas ... dos discursos, em mídias diversas, praticas letradas essas necessárias à participação social cidadã e a inserção no universo de trabalho (p 19).

Depreende-se desse documento que o trabalho realizado com o Ensino Médio deve ser de refinamento de práticas de linguagem, de aprimoramento de um conhecimento já aprendido a partir de seus diferentes usos na sociedade, e não apenas de reprodução ou exposição desses conhecimentos. E a prática de leitura, por sua vez, passa a ser vista como um instrumento que constitui opinião, que constitui

crítica, devendo ser utilizada como instrumento de poder e inclusão social, e não apenas como mera compreensão do que se lê.

Assumindo essa posição defendida pelas OCEM (2004), os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2007) defendem que

ler é reescrever o que lemos, descobrindo a relação entre o texto, o seu contexto e o contexto do leitor.

Este documento ressalva que, para que o ensino de leitura seja viável, é necessário que os docentes tenham clareza quanto aos vários tipos de leitura e seus diversos objetivos, reprovando por isso o tratamento uniforme para a leitura de todo e qualquer texto.

Quanto às atribuições do professor, os Referenciais sugerem:

- A organização pelo professor de momentos de leitura livre, em que ele próprio leia, criando um circuito de leitura.
- O planejamento pelo professor de atividades regulares de leitura.
- A organização da escola em torno de uma política de formação de leitores.

Quanto às práticas de leitura, esse documento recomenda quatro práticas relacionadas com os níveis de leitores: a) a leitura autônoma, que envolve o leitor já proficiente, cabendo ao professor, propiciar ao seu aluno crescentes experiências de independência de leitura; b) a colaborativa, que depende muito do docente, leitor - primeiro, que lê com a classe, "indagando os educandos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos" (p.38); c) a programada, a qual partilha a responsabilidade, a partir da discussão coletiva de um texto considerado de difícil compreensão. O professor, nesse tipo de leitura, pode propor a leitura da obra em partes com vistas à articulação de elementos expressivos e estéticos do texto e; d) a

espontânea, por fim, que defende ser a leitura o que evidencia o gosto pessoal. Nesse tipo, o professor seleciona gêneros que os educandos desejam ler e em sala partilham suas impressões.

Quanto às dimensões contempladas como objeto de reflexão na leitura, os RCEM-PB (2007) propõem o discurso e sua adequação em função das condições de produção, incluindo a dimensão lingüística articulada à dimensão ideológica dos textos. Nesse sentido, os RCEM, seguindo as OCEM (2006), recomendam como pontos relevantes suas atividades de análise de textos: as condições de produção dos textos, os mecanismos textualizadores, os mecanismos enunciativos, a intertextualidade e as ações de escrita (RCEM-PB, pp.44-46)

Dados os objetivos da pesquisa aqui relatada, analisamos, a seguir, as concepções de leitura que orientam a avaliação SAEB e ENEM.

3.3.1 As concepções de leitura subjacentes aos tópicos e descritores do SAEB e da Prova ENEM

A formação média como etapa integrante da educação básica e a convicção de que há conhecimentos tidos como necessários ao exercício da cidadania, que devem ser trabalhados em todas as escolas brasileiras, estão igualmente pressupostas no encaminhamento adotado pelos sistemas de avaliação educacional do país. Essas avaliações surgiram na segunda metade de 1990, período em que a expansão do atendimento ao Ensino Médio começou a ser mais intensamente reivindicada pela população e a integrar a agência de políticas educacionais voltadas para a qualificação da educação básica, sob a ótica do direito (MARCUSCHI, B., 2006, p. 58). Assim, o SAEB, a partir de 1995, passou a incluir em seus levantamentos a qualidade do desempenho de alunos do 3º ano do Ensino Médio.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi idealizado para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a implantação desse sistema atende a exigências de organismos interacionais, responsáveis pelos financiamentos da educação, como a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). No Brasil, essa exigência emana do MEC (Ministério da Educação), que através do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), monitora a aplicação da prova Saeb.

A primeira edição da Prova SAEB ocorreu em 1990, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, que mobilizaram mais de vinte mil colaboradores para atuarem na execução dos trabalhos. Esse sistema está constituído de provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática, com questões elaboradas a partir do que está previsto para as séries avaliadas nos currículos de todas as unidades da Federação.

Tal sistema avaliativo pretende, com suas especificidades, medir resultados da educação básica em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos, com destaque para as capacidades leitoras. Com essa escolha, o SAEB entende que um “bom leitor, além de mobilizar esquemas cognitivos básicos, de ativar conhecimentos prévios partilhados e relevantes ao contexto, recorre a seus conhecimentos lingüísticos para ser capaz de perceber os sentidos, as intenções - implícitas - do texto e os recursos que o autor utilizou para significar e atuar verbalmente” (SAEB 2001, p. 18 – *apud* Marcuschi, 2008).

Alguns críticos do sistema nacional de avaliação, como Santos (2002), advertem que resultados, a partir de dados estatísticos, são, muitas vezes, responsáveis por instaurar normas que, uma vez surgidas, criam novas formas de exclusão, e as novas formas de inclusão educacional terminam por “incluir excluindo”. Segundo a autora, muitos dos sistemas avaliativos nacionais que têm por objetivo medir o desempenho dos alunos acabam, muitas vezes, por esconder em números o fracasso escolar e revelam muito pouco sobre o real desempenho dos alunos. Há, na realidade uma necessidade de suprir em dados estatísticos, os inúmeros problemas encontrados na educação, os quais vão além dos números.

Em decorrência desse entendimento, a área de Língua Portuguesa do SAEB está orientada por Matrizes de Referências³, constituídas de seis tópicos, cada um com seus descritores e exemplificação de abordagens em textos, como demonstra o quadro VIII, a seguir. Esse conjunto de pressupostos é traduzido inicialmente em uma matriz de descritores⁴.

QUADRO VIII- TÓPICOS, DESCRITORES E EXEMPLIFICAÇÃO DA ABORDAGEM DO SAEB

TÓPICOS	DESCRITORES	TEXTOS COM EXEMPLIFICAÇÃO DA ABORDAGEM
I-Procedimentos de leitura	D1-Localizar informações explícitas em um texto; D3-Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;	“Namoro” (Luíz Fernando Veríssimo); “Todo ponto de vista é a vista de um ponto” (Leonardo Boff);

³ As matrizes, por sua vez, foram construídas a partir de consulta às propostas curriculares de todas as unidades da Federação e a professores das capitais brasileiras em atuação nas redes municipal, estadual e privada no 5ª e 9ª ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Foram consideradas também as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o exame dos livros didáticos mais utilizados (MEC, 2007).

⁴ Descritores são elementos “que identificam as habilidades consideradas importantes na formação do sujeito e passíveis de ser verificadas pelos instrumentos disponíveis” (Brito & Nóbrega, 200, p. 65, *apud*, Marcuschi, B. 2006, p. 65)

	D4-Inferir uma informação implícita em um texto; D6-Identificar o tema do texto; D14-Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.	“Canguru” (Millôr Fernandes); “Retrato” (Cecilia Meireles); “Senhora” (José de Alencar)
II- Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	D5-Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.); D12-Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;	Tirinha (Ciça, Folha de São Paulo); “A sombra do meio-dia” (Roberto Pompeu de Toledo).
III- Relação entre textos	D20-Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema; D21-Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato.	“Carta” e “Dicionário de Geografia” (Texto distribuído pela ONU e G. Giovannetti.); “Quando a separação não é um trauma” (Revista Época)
IV- Coerência e coesão no processamento do texto	D2-Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D7-Identificar a tese de um texto; D8-Estabelecer relação entre tese e argumentos oferecidos para sustentá-la; D9-Diferenciar partes principais das secundárias em um texto; D10-Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D11-Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes do texto; D15-Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	“A ciência é masculina?” (Revista Galileu); “Teatro da etiqueta” (Revista Superinteressante); “Haverá um mapa para este tesouro?” (Regina Pakelman Markus); “A sombra do meio-dia” (Roberto Pompeu de Toledo); “13 de Dezembro” (Carlos Heitor Coni); “A fadiga da informação” (Augusto Marzagão); “Anedotinhas” (Anedotinhas do Pasquim)
	D16-Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;	“A formiga e a cigarra” (La Fontaine);

V- Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D17-Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; D18-Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão; D19-Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	“O Islã não é só árabe” (Revista Galileu); Crônica (Millôr Fernandes); “Os direitos da criança” (William Roberto Cereja)
VI- Variação Lingüística	D13-Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	“Luz sob a porta” (Luiz Vilela).

O quadro VIII mostra que a organização relativa às matrizes de referências de Língua Portuguesa apresenta tópicos associados às perspectivas de leitura adotadas na Prova SAEB. Nesse sentido, o tópico I apresenta seus descritores inspirados nas teorias cognitivas de leitura, como pode ser depreendido das habilidades prescritas de inferir, identificar o termo e distinguir fato de opinião, para a resolução das questões. Os tópicos II, III e V sinalizam práticas de leitura inspiradas na perspectiva discursivo-enunciativa do texto, que opera com as condições de produção e circulação de textos, com as marcas de posicionamento do autor e com os efeitos de sentido decorrentes das escolhas lingüísticas. O tópico IV, por sua vez, volta-se para a abordagem textual, com foco nos fatores de textualidade centrados no texto (a coerência e a coesão). E o tópico VI marca o enfoque interacional, de inspiração sociolingüística, que leva o leitor a observar as marcas de variação dialetal e/ou de variação de registro no texto.

Em síntese, como bem acentua Beth Marcuschi (2006), a atividade de leitura proposta pelo SAEB requer do leitor a ativação de esquemas cognitivos básicos, de conhecimentos partilhados e de conhecimentos lingüísticos que possibilitem uma análise adequada do texto quanto aos sentidos e intenções produzidos. Como se pode depreender do quadro de descritores de leitura aqui descrito, a demanda nacional

atual para o ensino da leitura na educação básica exige que os professores de Língua Portuguesa tenham o domínio dos saberes de referência científica que dão suporte às abordagens de texto presentes nos instrumentos de avaliação. Essa é a condição primeira para que os professores reorientem suas práticas de ensino da leitura, e por extensão, de Língua Portuguesa.

Quanto ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), exame criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), trata-se de um exame que representa a ponte entre os conhecimentos do concluinte do Ensino Médio, incluindo suas *competências e habilidades*. Seguindo um estilo de sistema avaliativo que enfatiza os conhecimentos mentais construídos pelos alunos unidos a uma dinâmica social, o ENEM pauta-se no caráter constitutivo de formulação de questões, tendo como parâmetros as habilidades e as competências, a serem desenvolvidas pelos alunos por meio de situações-problema.

Cabe às competências um domínio em que estão inseridas as habilidades. A leitura insere-se, segundo o documento *Fundamentação teórico-metodológica*, desenvolvido pelo INEP, nesse domínio, como depreende-se da citação a seguir:

Saber ler, como habilidade, não é o mesmo que saber ler como competência relacional. Em muitas situações (quando temos de ler em público, por exemplo), ou não sabemos ler, ou temos dificuldades para isso. (p. 19)

Além das habilidades e competências, as diretrizes presentes no material do SAEB assinalam, seguindo a orientação dos dispositivos legais, os princípios norteadores da *interdisciplinaridade* e da *contextualização*. Segundo Machado (2005), a organização do trabalho escolar *naturalmente multidisciplinar* baseia-se em disciplinas inicialmente independentes, estruturadas, à medida que interagem, via canais de comunicação entre a escola e a realidade. Nesse sentido, o mesmo autor, nesse documento, define interdisciplinaridade como sendo:

Uma idéia transformadora de aglutinação de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações, envolvendo diferentes disciplinas. (p. 42)

No que concerne à contextualização, Machado (op. cit.) a define da seguinte forma:

Etimologicamente, contextualizar significa enraizar uma referência em um texto, de onde fora extraída, e longe do qual perde parte substancial de seu significado (p. 53).

É possível concluir que as provas do ENEM apresentam sua estrutura direcionada às perspectivas tanto cognitivas e enunciativas, quanto das práticas sócio-históricas. Além disso, o exame preocupa-se com o trabalho de outras práticas, tais como a escrita, possibilitando ao aluno ampliar seus conhecimentos no âmbito da linguagem, traço que o distingue do SAEB.

Nesse sentido, tanto SAEB quanto ENEM optam por uma concepção de língua enquanto atividade, apesar de apresentarem seus textos, ainda muito centrados na escola e nos livros didáticos, e de não serem de um formato com questões unicamente de múltipla escolha, o que priva o aluno de avaliar e de escrever o que entendeu sobre determinada questão.

3.3.2 Tipos de questões de avaliação presentes nas abordagens do SAEB e do ENEM

O levantamento das 21 questões presentes nos textos abordados na edição de 2007 da prova do SAEB mostra que todas apresentam o tipo afirmação incompleta, o que significa que neste instrumento de avaliação nacional, as questões de múltipla escolha apresentam um formato bastante comum e sem variedade de tipos. O nível

acaba por ser menos exigente ao leitor. Tome-se como ilustração os exemplos (1) e (2), a seguir:

Exemplo1 (1ª questão referente ao texto “Namoro” – (D1))

No texto, considera-se que o melhor do namoro é o ridículo associado:

- a) às brigas por amor
- b) às mentiras inocentes
- c) **às reconciliações felizes**
- d) aos apelidos carinhosos
- e) aos telefonemas intermináveis

Exemplo 2: (2ª questão referente ao Texto “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”- (D3))

A expressão “com os olhos que têm”(l.1), no texto, temo sentido de:

- a) enfatizar a leitura
- b) incentivar a leitura
- c) **individualizar a leitura**
- d) priorizar a leitura
- e) valorizar a leitura

No primeiro caso, o elaborador limita a sua linguagem ao que está patente no texto, informação que facilmente o leitor encontrará se retornar ao texto referido. No segundo exemplo, tem-se uma relação sinonímica evidenciada pela substituição.

Uma crítica que se tem feito ao instrumento do SAEB diz respeito ao fato de trabalhar apenas com itens de múltipla escolha, o que impede que sejam solicitadas dos alunos justificativas para suas respostas, além da possibilidade de respostas

múltiplas, quando se utiliza a questão discursiva. A opção por esse tipo de instrumento se justifica, possivelmente, pela dimensão do universo de alunos que é objeto de avaliação, realidade que inviabiliza o processo de correção- avaliação de respostas a questões discursivas.

Outra crítica relacionada com essa limitação, é o fato de não se contemplar a produção de texto. A consequência dessa limitação é a adoção do foco do ensino de língua Portuguesa restringir-se à compreensão.

No segundo instrumento, o ENEM, das 63 questões, presentes em cada prova analisada (uma do ano de 2006 e a outra de 2007), 11 pertenciam a língua portuguesa no primeiro ano, e 8, no ano seguinte.

Neste instrumento, os tipos de questões de múltipla escolha apresentam maior nível de complexidade. A análise das questões permitiu constatar que, no ano de 2006, das 11 questões de língua, 08 são de informação incompleta, 02 de resposta múltipla, 01 de associação, e, no ano de 2007, das 08 questões de língua, 05 classificam-se como informação incompleta, 01 como resposta múltipla:

Afirmação incompleta

Exemplo 1

No texto II, verifica-se que o autor utiliza

- a) **linguagem, predominantemente formal, para problematizar, na composição de “Vidas Secas”, a relação entre o escritor e o personagem popular.**
- b) linguagem inovadora, visto que, sem abandonar a linguagem formal, dirige-se diretamente ao leitor.
- c) linguagem coloquial, para narrar coerentemente uma história que apresenta o roceiro pobre de forma pitoresca.
- d) linguagem formal com recursos retóricos próprios do texto literário em prosa, para analisar determinado momento da literatura brasileira.

- e) linguagem regionalista, para transmitir informações sobre literatura, valendo-se de coloquialismo, para facilitar o entendimento do texto.

Apesar de pertencerem a um mesmo tipo de questão de múltipla escolha, é perceptível a mudança do nível de complexidade entre as questões adotadas nos instrumentos dos dois sistemas avaliativos: no ENEM, o leitor não apenas deverá retornar ao texto, como também deverá conhecer os tipos de registros linguísticos existentes, um conhecimento que estaria fora do texto e do qual o leitor deveria saber previamente.

Resposta múltipla

Exemplo 2

A partir do trecho de **Vidas Secas** (texto I) e das informações do texto II, relativas às concepções artísticas do romance social de 1930, avalie as seguintes afirmativas.

- I. O pobre, antes tratado de forma exótica e folclórica pelo regionalismo pitoresco, transforma-se em protagonista privilegiado do romance social de 30.
- II. A incorporação do pobre e de outros marginalizados indica a tendência da ficção brasileira da década de 30 de tentar superar a grande distância entre o intelectual e as camadas populares
- III. Graciliano Ramos e os demais autores da década de 30 conseguiram, com suas obras, modificar a posição social do sertanejo na realidade nacional.

É correto apenas o que se afirma em

- a) I b) II c) III **d) I e II** e) II e III

Houve uma nova observação quanto à natureza do objeto de leitura da questão de múltipla escolha: o multimodal, aquele que une a imagem com a palavra; verbal e não-verbal, assumindo um recurso inovador.

Exemplo 3:

Questão 2

Sobre a exposição de Anita Malfatti, em 1917, que muito influenciaria a Semana de Arte Moderna, Monteiro Lobato escreveu, em artigo intitulado *Paranóia ou Mistificação*:

Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que vêm as coisas e em consequência fazem arte pura, guardados os eternos ritmos da vida, e adotados, para a concretização das emoções estéticas, os processos clássicos dos grandes mestres. (...) A outra espécie é formada dos que vêm anormalmente a natureza e a interpretam à luz das teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica das escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da cultura excessiva. (...). Estas considerações são provocadas pela exposição da sra. Malfatti, onde se notam acentuadíssimas tendências para uma atitude estética forçada no sentido das extravagâncias de Picasso & cia.

O Diário de São Paulo, dez./1917.

Em qual das obras abaixo identifica-se o estilo de Anita Malfatti criticado por Monteiro Lobato no artigo?

A  Acesso a Monte Serrat - Santos

B  Vaso de Flores

C  A Santa Ceia

D  Nossa Senhora Auxiliadora e Dom Bosco

E  A Boba

A utilização de imagens como alternativas de uma questão de múltipla escolha presente em um concurso como o ENEM torna-se inovadora e amplia os conceitos quanto às perspectivas de leitura adotadas em provas de sistemas avaliativos. O recurso a esse tipo de questão contribui para desconstruir a idéia de que a questão de múltipla escolha limita as possibilidades de o aluno refletir ou desenvolver seu pensamento em relação a um determinado assunto.

Por fim, destaca-se, das análises dos instrumentos de avaliação nacional selecionados que, apesar do entendimento restrito do SAEB de que a proficiência em Língua Portuguesa se restringe à compreensão de textos, essas matrizes de referências sinalizam mudanças na prática escolar de leitura, o que exige formação docente sintonizada com as concepções de leitura a estas subjacentes, como ficou demonstrado na leitura do quadro VIII.

CAPÍTULO IV

A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NA GESTÃO DA MATÉRIA E DA CLASSE NUM CURSO PREPARATÓRIO PARA OS EXAMES SAEB E ENEM

O presente capítulo, que pretende analisar os dados gerados no contexto escolar, será norteado pelo estudo das funções pedagógicas da prática docente, propostas por Gauthier (1998), conforme explicitado no capítulo II, na seção 2.5. Em razão dessa escolha, duas seções organizam este capítulo, orientadas pelas macro funções gestão da matéria e gestão da classe, correspondentes, focalizando as duas situações do trabalho docente, experienciadas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa ora relatada.

Cada uma das seções se organiza em torno de tópicos relativos às três etapas que configuram cada uma das macro-funções (pré ativa, interativa e pós ativa), e de subtópicos correspondentes aos enunciados que representam as atividades em andamento pelos participantes do evento.

4.1 A gestão da matéria nas reuniões de planejamento e na sala de aula

De acordo com o explicitado no capítulo I, seção 1.1, nas reuniões de planejamento, havia duas pesquisadoras (Pe 1 e Pe 2) e duas professoras (P1 e P2)

que, além de discutirem as questões de leitura propostas no material enviado para estudo da prova Saeb, elaboravam novas questões referentes aos textos tomados para exemplificação da abordagem.

Conforme explicitado no capítulo II (seção 2.5), Gauthier (1998) deixa clara a importância da fase do planejamento, considerando-a imprescindível para a qualidade dos saberes docentes mobilizados para garantir a aprendizagem dos conteúdos, com êxito e eficácia.

4.1.1 Nas reuniões com as professoras

Os dados gerados na etapa pré ativa da gestão da matéria foram relativos ao planejamento dos objetivos e das estratégias de ensino, conforme demonstrado a seguir.

a) O planejamento dos objetivos

Entende-se por planejamento de objetivos as orientações que guiam os passos do docente no planejamento para a atuação em sala de aula, a fim de que seu aluno aprenda um conteúdo determinado.

O trabalho desenvolvido juntamente pelas pesquisadoras e docentes possibilitou, nas primeiras reuniões de planejamento do curso preparatório. A preocupação dos participantes do evento com alguns objetivos que deveriam ser seguidos nas reuniões preparatórias e, conseqüentemente, na atuação de sala pelo docente, é bem recorrente nos dados desta etapa. O primeiro desses objetivos é a leitura e releitura constante dos textos pertencentes ao material dos exames, conforme evidencia o exemplo a seguir:

Exemplo 1: Leitura do texto *Canguru* (Anexo 2)

01 Pe 2: Então a gente começa lendo, né / pra quem não leu, ler / e para quem leu 02dar uma rememorada, aí, nas questões. É (++) Canguru. Leitura do texto 03“Canguru”.

Percebe-se que a pesquisadora estabelece a orientação da leitura ou da releitura do texto, de maneira a deixar claro que, para resolver as questões, é necessário que o docente conheça bem o texto que irá ler para a turma e se sinta seguro para responder às questões em seguida.

Outra preocupação saliente nesta etapa é com o domínio do saber de referência do campo disciplinar em jogo no material discutido. No exemplo 2, a seguir, essa preocupação está ilustrada quando uma das pesquisadoras revela o objetivo específico do conteúdo abordado no material, relativo à definição do termo inferência, pertencente à aula relativa ao texto em discussão:

Exemplo 2: Leitura do enunciado da questão relativa ao texto *Canguru* (Anexo 2)

01 Pe 1: E aí outra coisa também: será que os alunos sabem o que é inferir?

02 Pe 2: EXATAMENTE.

03 P 1: Acho interessante chamar a atenção para isso.

04 P 2: É por que o objetivo é eles responderem e em seguida a gente dar a aula 05todinha em cima disso, né?

06 Pe 1: É.

07 P 2: Aí a gente vai trabalhar a questão da inferência / que esses descritores, 08não apresentar para eles claramente, mas a abordagem assim, da questão.

Para a construção dessa definição, as professoras deverão seguir, em sua aula, passos (*É por que o objetivo é eles responderem e em seguida a gente dar a aula todinha em cima disso, né?* – linhas 04-05).

b) *O planejamento das estratégias de ensino*

O planejamento das estratégias de ensino é compreendido como a transformação do material didático pelo docente, a partir das habilidades e necessidades de sua clientela. No caso específico do curso preparatório, é a didatização da linguagem mais técnica e específica para o docente presente no material estudado nas reuniões de planejamento, para uma linguagem mais próxima do aluno no momento de atuação de sala.

O exemplo 3, a seguir, explicita o exato momento em que o planejamento de estratégias de ensino é realizado por uma das docentes. Nele, a professora externaliza que a maneira que irá ensinar a seu aluno a definição do termo inferência será diferente da maneira por ela aprendida:

Exemplo 3: Leitura do enunciado da questão relativa ao texto *Canguru* (Anexo 2)

01 P2: É por que o objetivo é eles responderem e em seguida a gente dar a aula todinha em cima disso, né?

03 Pe 1: É.

04 P2: Aí a gente vai trabalhar a questão da inferência / que esses descritores, não 05apresentar para eles claramente, mas a abordagem assim, da questão.

06 Pe 1: Por que o descritor é prá gente mesmo, né?

07 P 2: Para o professor. Aí eu faço assim, eu explico a questão da inferência/ por que como inferir um texto. Localizar informações explícitas e implícitas, no caso.

09 Pe 1: Isso.

O exemplo mostra a docente, após a orientação das pesquisadoras, recapitulando que o conteúdo apresentado e lido no material do exame do SAEB, composto de matrizes , tópicos, descritores , visa especificamente à formação docente, e que ao seu aluno será desnecessária e inadequada a transposição de tais conteúdos (...*que esses descritores, não apresentar para eles claramente*). À sua turma caberá apenas a explicação de termos presentes nos textos lidos e nas questões referentes a esses textos (*Aí eu faço assim, eu explico a questão da inferência/ por que como inferir um texto. Localizar informações explícitas e implícitas, no caso*).

Num outro momento, a docente, ao planejar aulas de preparação para as provas do ENEM, cujos conteúdos são bem mais próximos do conteúdo programático do ensino médio, explica, para a pesquisadora, as estratégias de que se utiliza para ensinar o Pré Modernismo, conteúdo solicitado nas questões do exame.

A passagem a seguir é ilustrativa do planejamento das estratégias de ensino, utilizando este tipo de saber. Nesse sentido, P1 relata à pesquisadora todo o material já organizado por ela de anos anteriores em slides, um recurso aliado às novas tecnologias, saber este definido por Borges como sendo o saber dos conhecimentos gerais e outros campos científicos, que estimula os alunos a visualizarem com mais atenção o assunto trabalhado em sala e amplia o saber já ensinado pela turma a partir de assuntos que fazem parte do universo do jovem:

Exemplo 4: Amostra de slides pela docente em reunião de planejamento para aula do Enem

01P1: Eu trago algumas figuras e imagens pra eles, do grupo dos inovadores. Aí 02eu tenho Di Cavalcanti, né, Oswald de Andrade.. aí vou comentando, 03comentários particulares... aguça a curiosidade deles, quem casou com quem, 04aquela história toda...

O exemplo revela certa familiaridade da docente com o conteúdo ministrado, uma vez que, expõe um material já montado por ela para a preparação do exame em anos anteriores (*Eu trago algumas figuras e imagens pra eles, do grupo dos inovadores*). Esse trecho deixa clara essa idéia de aproximação entre um assunto que é interessante ao jovem e o saber ensinado, conforme depoimento da professora em relação a comentários particulares dos autores estudados na época do pré-modernismo.

Essas reuniões de planejamento, ocorridas no ano seguinte (2008), passaram a ser ponto de partida para a organização e preparação do ENEM. Como este evento era mais conhecido e anualmente trabalhado na escola, a preparação pôde ser melhorada pelos professores a partir da mobilização de todas as áreas.

O trabalho com o material do ENEM, no ano seguinte, a partir da experiência do ano de trabalho intenso com o SAEB, possibilitou a prática de planejar aulas individualmente pelas docentes.

O fato de a professora ampliar o saber ensinado de maneira a aliar às novas tecnologias com o uso do recurso data-show é consequência da segurança com que explica o conteúdo nos slides, uma vez que fazem parte do acervo já discutido em sala em momentos anteriores. Nesse sentido é válido constatar que a prática do planejar é incessante e não acaba no momento em que ocorre a atuação didática, mas recomeça a cada momento em que o professor sai de sala da aula, pensando no que poderia ser melhorado ou acrescentado e em novas estratégias para a melhoria do ensino.

Outra configuração do planejamento de estratégias de ensino se dá no momento de reformulação das questões do material em estudo pelas docentes e pesquisadoras, ao refletirem sobre ambiguidades existentes em questões e ao resolverem o problema a partir da reescrita dessas questões. O exemplo a seguir revela estratégias utilizadas pelas docentes para evitar ambiguidade de alternativas no momento de atuação de sala de aula, no qual não devem existir tais dúvidas por parte do professor:

Exemplo 5 Resolução da questão do material SAEB referente ao texto *Canguru*

(Anexo 2)

01Pe 2: Qual a resposta que ele dá?

02 P 1 e 2: “B”.

03 Pe 2: Eu marquei letra “E”. (em seguida, Pe 2 lê a alternativa).

04 P 2: É / inclusive eu achei até estranha essa resposta, sabia?

05 Pe 2: Eu acho que vai partir para mais de uma resposta.

06 Pe 1: A me :: sma coisa da outra né?

...

07 Pe 1: Então os dicionários DEVERIAM guardar a origem das palavras.

08 P 2: EXATAMENTE. Tem que modificar essa expressão por causa disso.

Por 09que nenhum dicionário fala nisso.

10 Pe 2: É ::

11 Pe 1: Ou então talvez de “todas as palavras”

12 Pe 2: A origem de TODAS.

...

13 Pe 1: Então a gente pode resolv / resolver isso colocando “guardam a origem 14de TODAS as palavras.

Ao lerem entre si a questão, as professoras e as pesquisadoras discutem acerca de uma possível ambigüidade entre questões de múltipla escolha e logo pensam numa alternativa de retirá-la. Identificada tal ambigüidade, elas partem para a reescritura das alternativas com vistas a sua eliminação.

Percebe-se neste trecho que o estudo do material segue uma característica de planejamento: o trabalho coletivo. É com o trabalho coletivo que as participantes se envolvem com o aprimoramento do material em estudo. No caso aqui especificado, esse aprimoramento é de forma especificamente lingüística na elaboração das alternativas: a retirada de uma ambigüidade e a preocupação em tornar as alternativas o mais fechadas possível para a turma. A preocupação com o momento da gestão da sala de aula faz com que as participantes, em conjunto, procurem, saídas ou estratégias para tornar as alternativas adequadas: uma delas é a estratégia lingüística: a troca de vocábulos, a reconstrução de expressões. Da linha 07 à linha 12, é possível perceber como se dá a inclusão dos vocábulos *deveriam* ou *todas*, no momento de reformulação de alternativa (*Pe 1: Então os dicionários DEVERIAM guardar a origem das palavras. P 2: EXATAMENTE. Tem que modificar essa expressão por causa disso. Por que nenhum dicionário fala nisso. Pe 2: É :: Pe 1: Ou então talvez de "todas as palavras" Pe 2: A origem de TODAS*).

O trabalho coletivo, além de aprimorar questões, caracterizou-se, nessa experiência, como uma ponte para a evolução do movimento insegurança-segurança, percebido na atividade de elaboração de questões pelas docentes. Este momento revelou a pouca prática e a insegurança por parte de uma das professoras em elaborar questões, e, ao mesmo tempo, a necessidade do aval das pesquisadoras para saber a validade de sua questão.

À medida que a prática de formulação e reformulação de questões foi se tornando constante nas reuniões, as docentes começaram a participar mais das

reformulações e reescrituras com mais segurança, possibilitando avaliações e sugestões durante a leitura de questões por elas mesmas elaboradas. A passagem a seguir ilustra essa constatação:

Exemplo 6: Discussão da questão elaborada por P 2 referente à *Tira* (Anexo 3)

01 P1: Tá havendo uma falta de paralelo, dentro da construção lingüística ta a
02pontuação... a pontuação dentro da construção lingüística, né? (++)

03Pe2: Que facilita.. acho que pode ser...

04 Pe2: A pontuação dentro da construção lingüística nos dão pistas textuais

05 P1: A pontuação dentro da construção lingüística nos dão pistas textuais que
06facilitam a compreensão..

07Pe2: Compreensão de quê? “As construções.. a compreensão DA TIRA EM
08QUESTÃO”... agora eu acho que ta meio... (++)

09 P2: As construções ... da tira em questão... Que valor semântico as reticências
10provocam no segundo quadrinho da tira? É só até ai?

A leitura da questão já permitiu que P1 se posicionasse em relação a reformulações textuais da questão, identificando o problema de sua formulação: ela afirma que há uma falta de paralelo entre a construção lingüística e a pontuação, tópico de discussão do trecho da questão elaborada. E a partir desse momento, o ritmo dado às reformulações é bem mais rápido, tanto por parte das pesquisadoras quanto por parte das professoras.

Desse momento em diante, os papéis assumidos por uma ou outra participante não são mais distanciados: professora e pesquisadora caminham juntas na prática de elaboração de questões e na busca de planejar estratégias de ensino. Esse fato atesta que os professores que utilizam esse tipo de planejamento procuram escolher níveis de desafio e de dificuldades apropriados às capacidades de seus alunos.

Além dessas duas categorias, os dados também revelam discussões acerca da própria prática do planejamento: reflexões, os problemas da ausência, a indiferença por parte de outros professores da área e possíveis soluções para a rotinização dessa prática na escola, conforme demonstrado no item a seguir.

4.1.1.1 Entre o reconhecimento do papel do planejamento e a ausência dessa prática na escola

Para Tardif (2002), o professor deve buscar a consciência de atitudes, competências, regras incorporadas ao seu trabalho, muitas vezes de modo não consciente, para que assim possa ampliar seu saber-fazer. Ato do inconsciente ou cognitivos estariam, segundo essa visão de saber, relacionados a aspectos sociais, a práticas profissionais, caracterizando-se, assim, num posicionamento que aborda uma *consciência prática* profissional e auto-reflexiva sobre o fazer pedagógico.

Ao final da primeira reunião de planejamento, as docentes eram sempre questionadas pelas pesquisadoras acerca do que essas reuniões representavam para a prática delas. O objetivo dessas indagações era verificar se as docentes estavam compreendendo a necessidade de se fazer um planejamento em conjunto de preparação para os exames avaliativos na escola.

A partir desses questionamentos, foram registradas algumas reflexões externalizadas pelas docentes, relativas ao objetivo do planejamento na escola. Uma dessas reflexões foi a série de denúncias acerca da ausência de realização, na escola, de planejamentos coletivos por área, conforme atestam as passagens:

Exemplo 7: Reunião de planejamento SAEB

01 Pe1: Com essa questão do planejamento, o que é que vocês acham que tá faltando?

02 P1: Acontecer.

03 P2: Falta acontecer, mas é como estou lhe falando, o que tá faltando é dialogar... 04chegar prá equipe e conversar.

O exemplo 7 revela a não existência de planejamento na escola e a necessidade de sua realização por parte da gestão da escola e dos próprios professores da área. As linhas 03-04 evidenciam que o diálogo é o primeiro passo para que se realize um planejamento regular na escola (*Falta acontecer, mas é como estou lhe falando, o que tá faltando é dialogar... chegar prá equipe e conversar*).

Num outro questionamento, as pesquisadoras se dispõem a saber em que a instituição superior de ensino pode contribuir para que, de fato, o planejamento coletivo se torne uma prática mais presente no cotidiano do professor. As docentes revelam a importância da universidade nesse processo e levantam uma possibilidade de realização de planejamento na escola, seguida de sua contribuição para a prática docente:

Exemplo 8: Reunião de planejamento

01 Pe 1: Aí, deixa eu fazer mais uma outra pergunta assim... em relação... em
02relação a essa questão do planejamento, em que é que a gente da
universidade 03pode ajudar nisso?

04 Pe 2: E eu acrescentaria à pergunta dela, vocês acham que esse momento
05anterior à discussão do texto, esse momento de planejamento mesmo, nesse
06caso específico, vocês acham que tá sendo legal, tá sendo proveitoso?

07 P 1 e2: Claro! Claro!⁵

⁵ Os trechos selecionados constam no Anexo 5 na parte da transcrição das reuniões de planejamento.

08 P1: Veja / três professores de Língua Portuguesa juntos, planejando / a idéia que
09ela tem já vou deixar de ter aquele trabalho / entendeu / de elaborar.

10 P2: Eu tenho meu caderno de planejamento / por que eu acho absurdo não
11planejar.

A fala transcrita torna mais uma vez evidente a questão do planejamento e do trabalho em grupo, que parecem ser as duas grandes dificuldades encontradas no cotidiano pelas duas professoras de Língua Portuguesa em questão.

Este trecho revela ainda a consciência de P1 e P2 em relação à importância do planejamento para o êxito do trabalho docente, realizado de maneira individual e coletivamente. As linhas 08,09, 10 e 11expõem que para ela, a área de língua deve planejar em conjunto, fato que não ocorre e que é evidenciado por P2 ao deixar claro que planeja sozinha, e não em conjunto (*P1: Veja / três professores de Língua Portuguesa juntos, planejando / a idéia que ela tem já vou deixar de ter aquele trabalho / entendeu / de elaborar. P2: Eu tenho meu caderno de planejamento / por que eu acho absurdo não planejar*).

Esses dados confirmam os resultados do estudo de Rojo (2001) sobre a questão do planejamento, cuja principal constatação é a não existência ou realização do planejamento pelo corpo docente das escolas pesquisadas.

Essa reflexão sobre a necessidade e os percalços do planejamento na escola avança nas reuniões seguintes, através de discussões acerca dessa condição imprescindível para o desenvolvimento profissional da qualidade das práticas de ensino da disciplina das áreas de conhecimento.

Essa visão é manifestada pelas professoras quando começam a pensar em possibilidades ou alternativas de amenizar tal problema revelado no início da discussão. Trata-se de um problema enfrentado por elas, compartilhado com as pesquisadoras, que já vinham planejando há algum tempo com elas. Agora começam

a pensar e a verbalizar algumas possíveis soluções para o problema focado, tais como: i) um número mínimo de professores de uma mesma área, no caso, de Língua Portuguesa; ii) as experiências de planejamento já realizadas iii) a facilidade que iriam encontrar até mesmo quanto às idéias trabalhadas em sala, quando elas resultam de várias pessoas reunidas.

Uma outra possibilidade de estimulação para o acontecimento do planejamento na escola deu-se a partir do depoimento de P,1 que havia participado de um curso sobre o planejamento numa instituição de ensino superior. O depoimento a seguir, em relação à experiência, ilustra o reconhecimento pela docente dos processos de construção dos saberes teóricos e pedagógicos, em equipe, para o desenvolvimento profissional do professor:

Exemplo 9: Reunião de planejamento SAEB

01 P1: Olhe, eu participei daquele PROLICEN, lá eu achei que foi a primeira vez que
02 tinha participado de um ... de um projeto como aquele, eu achei muito interessante. O
03 professor precisa de acompanhamento pedagógico, lá no PROLICEN foi passo a
04 passo: montagem da seqüência didática, aplicação, as conseqüências, uma idéia-
05 base, uma discussão... que é coisas que é visto na escola, na prática acontecem
06 onde? No planejamento. Planeja-se, observa-se seu desenvolvimento em reuniões.

Neste depoimento, a professora reconhece o papel do planejamento coletivo para o desenvolvimento de outras competências, como a auto reflexão e a auto crítica, distanciando-se de sua prática para, criticá-la, descrevendo, para o grupo, tanto as experiências positivas quanto as negativas. Essa troca de saberes experienciados pelos professores, assumindo a atitude tanto de pesquisador quanto de professor, passa a facilitar a identificação pelos professores dos problemas, para assim, elencá-los e tentar resolvê-los. Esse depoimento revela que é com a prática que se aprende, pois é a partir dela que os saberes se manifestam e estão em constante mutabilidade (SIGNORINI, 2007).

4.1.2 Na atuação em sala de aula

Na atuação em sala de aula, etapa interativa professora-alunos, manifestam-se de forma saliente, o saber disciplinar, influenciado por sua formação acadêmica, e o saber experiencial, influenciado pelo tempo da prática de sala de aula. A conjunção desses saberes reuniu elementos constituinte das categorias a) ensino explícito, que envolve a configuração do ensino da matéria propriamente dita, somente realizável na sala de aula, e b) a quantidade de instrução, categoria ligada ao tempo de aprendizagem.

a) O Ensino explícito

A observação dos dados desta pesquisa permitiu constatar que as subcategorias apresentadas com maior evidência, na explicitação do conteúdo, foram: i) os conceitos integradores e ii) o sequenciamento e a redundância e iii) a explicação dos objetivos e do trabalho a ser realizado, conforme descrição a seguir:

- i) A integração de conceitos e o seqüenciamento /redundância dos conteúdos

Entende-se por conceito integrador aquele conceito que estabelece traços entre os novos conceitos e as aprendizagens anteriores. No exemplo a seguir, a docente insere a definição do novo termo inferência, a partir de conhecimentos anteriores dos alunos, para que sejam assimilados de maneira adequada, tendo em vista tornar a aprendizagem significativa:

Exemplo 10: Aula referente ao texto *Canguru* (Anexo 2)

01P1: Quando o aluno me pergunta: “Professora, o que é inferir?”, né? É / o
02conhecimento de determinadas palavras em um texto vai nos levar ao
03desconhecimento, vai nos levar muitas vezes ao erro, né? A palavra-chave
da 04questão aí/ o problema seria reconhecer o que é do texto, ora se na letra
“E” 05tem “os nativos desconheciam o significado de canguru”, isto está
patente no 06texto, já tá escrito isso, você não precisava inferir, deduzir/ são
pistas textuais 07que me levam à dedução / à inferência/ à resposta/ eu tenho
as alternativas 08aqui na mão, né? E a letra “E” é a mais patente, só que eu
não preciso inferir 09nada para achar essa letra “E”. “Os nativos desconheciam
o significado de 10canguru”, eu acho que se vocês soubessem na questão o
que é inferir, não 11errariam a questão, por que se é para inferir não vai estar
lá patente, mas vai ter 12pistas textuais que vão me levar a essa resposta.

A integração do conceito inferência ocorre no momento em que a docente simula a dúvida, através de uma pergunta retórica, acerca do significado do termo por aluno, presente na linha 01 (*Quando o aluno me pergunta: “Professora, o que é inferir?”*), e, em seguida, explica de maneira que o seu aluno compreenda partindo de seus conhecimentos anteriores (*É / o conhecimento de determinadas palavras em um texto vai nos levar ao desconhecimento, vai nos levar muitas vezes ao erro*).

Essa explicação é feita a partir de várias retomadas sinonímicas, seqüenciadas e repetidas, de maneira que o aluno que não compreendeu a primeira definição compreenda a seguinte, ou as seguintes. Percebe-se que a primeira definição, presente nas linhas 01 -02, é de cunho mais detalhado (*É / o conhecimento de determinadas palavras em um texto vai nos levar ao desconhecimento, vai nos levar muitas vezes ao erro*); a segunda explicação, nas linhas 03 -04, segue um estilo

mais sintético (*A palavra-chave da questão*), e a terceira, nas linhas 04, 05 e 06 (*ora se na letra “E” tem “os nativos desconheciam o significado de canguru”, isto está patente no texto, já tá escrito isso, você não precisava inferir, deduzir/*), se apresenta com um estilo de exemplificação direta a partir das alternativas apresentadas na questão.

Essa explicação continua nas linhas 06-07, só que com o retorno ao primeiro estilo, detalhado (*são pistas textuais que me levam à dedução / à inferência/ à resposta/ eu tenho as alternativas aqui na mão, né?*). Essas retomadas de explicações do termo inferência são feitas, portanto, por meio de seqüenciamento e redundância.

É possível perceber, a partir da seleção do exemplo 10 e da presença quase que simultânea de duas subcategorias, que o modelo de Gauthier não determina limites entre as categorias e as subcategorias, podendo ocorrer num mesmo momento, uma se sobrepondo a outra.

O exemplo seguinte trata também da integração de conceitos, a partir da relação interdisciplinar do conteúdo visto pela docente e pela disciplina de História. Nesse sentido, são ampliados conceitos, a partir do saber experiencial evocado pela docente, como forma de contribuição e otimização de um mesmo conteúdo, didatizado de maneiras distintas para a turma:

Exemplo 11 Aula referente às questões 3 e 4 do Enem-2007 (Anexo 5)

P1: Atenção! Chamem a atenção para os professores de História para a década de trinta!

O exemplo ilustra dentro do ensino explícito, a interdisciplinaridade, integração de um mesmo conceito apresentado de distintas maneiras por disciplinas diferentes: a compreensão de obras de autores pertencentes ao Pré Modernismo é mais facilmente efetivada a partir da referência ao momento histórico: a percepção das informações

históricas possibilita uma melhor compreensão da leitura de determinados textos referentes a essa época, tais como, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Outra subcategoria da explicação, bastante recorrente nos dados, está relacionada com a explicitação pela professora dos objetivos e do trabalho a ser realizado, conforme demonstração a seguir.

ii) A explicação dos objetivos

A explicação dos objetivos constitui uma forma de explicitação do conteúdo, das tarefas a serem realizadas, acompanhadas de exemplos práticos, antes mesmo de determinar o início do trabalho, como forma de reorientar a atenção do aluno. Trata-se de uma forma de gerenciamento que marca também o saber experiencial do professor. No exemplo 12, a docente manifesta, de forma saliente, o uso dessa forma de gerenciar os conteúdos da aula, reorientar a atenção do aluno, a partir da interação entre o material do exame em estudo, a contribuição de sua formação acadêmica e a prática de leitura literária:

Exemplo 12: Aula do texto *Retrato* (Anexo 4)

01 P1: Vamos lá gente, a discussão do texto. Quem gosta de leitura Clarice

02 Lispector também é lindo / mostra o nosso interior, a mulher.

03 A3: Aqui também mostra o feminino.

04 P1: Quem nunca leu Clarice, leiam “A hora da estrela” é um livro fininho, bom, 05 você vai reconhecer a autora, então vocês / quando terminarmos, façam um 06 paralelo, desse material do “Prova Brasil”, a gente vai trabalhar,

né? Os 07modernistas de quarenta e cinco / a segunda fase/ então nós vamos trabalhar 08Clarice Lispector, ela tá bem próximo / vocês vão gostar, né.

A docente inicia a resolução da questão, expondo um dos objetivos da aula: a discussão do texto lido, o poema Retrato de Cecilia Meireles, (*Vamos lá gente, a discussão do texto – linha 01*), e o faz a partir de sua experiência de leitora, estimulando e ampliando a leitura literária de outra autora brasileira, que também apresenta características próximas de Cecilia Meireles, na tentativa de aproximá-las dos alunos (*Quem gosta de leitura Clarice Lispector também é lindo- linhas 01-02*), com indicações das características recorrentes da autora (*Mostra o nosso interior, a mulher.- linha 02*).

Para ampliar o estudo da autora, a docente ainda cita um livro (*Quem nunca leu Clarice, leiam “A hora da estrela” é um livro fininho, bom, você vai reconhecer a autora, - linhas 04-05*) e relaciona a discussão do poema presente no material com o livro sugerido e com o assunto visto durante o ano letivo (*quando terminarmos, façam um paralelo, desse material do “Prova Brasil”, a gente vai trabalhar, né? Os modernistas de quarenta e cinco / a segunda fase/ então nós vamos trabalhar Clarice Lispector, ela tá bem próximo / vocês vão gostar, né. – da linha 05 a 08*).

A junção do saber disciplinar com o saber experiencial se manifesta em momentos de estudo do Enem. Tal união contribui para a realização efetiva de trabalho preparatório para o referido exame. O exemplo a seguir revela este traço da atuação da docente que contribui para a otimização da aprendizagem e resulta na construção coletiva de conhecimentos:

Exemplo 13: Aula sobre as questões 3 e 4 do Enem-2007

01 P1: Graciliano vai passar pra gente essa linguagem monossilábica...

02 Eles comem, gente, no auge da.. da fome.. eles comem o papagaio, eles comem o 03papagaio... a gente tá acostumado com o romantismo piegas, né, dos norte- 04americanos..

05 A: Que é a realidade, né, como deve ser, né.

06P1: É.

07A: A gente espera outro fim.

08P1: É a gente tá acostumado com o final feliz né... Então observem vocês tem que 09atentar pra essa política da década de trinta... Então eu tenho uma época política 10de repressão... E tem Jose Américo de Almeida, Graciliano Ramos, e aquele da 11Terceira Margem do Rio, Guimaraes Rosa...

12 A1: Já passou as obras?

13 A2: O Cordel tem que ir na universidade, quem quiser adquirir a Xerox é oito reais.

14 P1: Eu já separei as obras de cada grupo. Algumas obras da UE outras da UF.

Por 15que, passou do tempo dos vestibulares, a gente vai parar de ler ?

16 T: Não.

17 P1: Então vamos aqui na questão... entenderam a historia da saga da família de 18retirantes... é necessário ler viu gente.. é a questão número três.

É possível percebermos, nesta seqüência, que há discussões que permeiam diferentes interesses em relação ao objetivo da aula. Apresentam uma opinião por parte da professora referente ao seu conhecimento acadêmico sobre o autor Graciliano Ramos (*Graciliano vai passar pra gente essa linguagem monossilábica... Eles comem, gente, no auge da.. da fome.. eles comem o papagaio, eles comem o papagaio... a gente tá acostumado com o romantismo piegas, né, dos norte-americanos.. da linha 01 a 04*). Essa apresentação é aceita pelos alunos, que interagem contribuindo (*Que é a realidade, né, como deve ser, né.-linha 05*), e

acrescentando informações a respeito do assunto em questão (*A gente espera outro fim.* - linha 06).

Na sequência, a partir de uma observação da docente em relação aos autores do pré-modernismo, um aluno (A1) inicia um comentário a respeito das obras do vestibular (*Já passou as obras?*- linha 12), uma pergunta que envolvia um tema correlato e tem sua resposta quando um segundo aluno (A2) responde à pergunta, evidenciando uma troca de turno para toda a turma (*O Cordel tem que ir na universidade, quem quiser adquirir a Xerox é oito reais.*)

Sendo de interesse comum à turma, o assunto das obras do vestibular passou a ser o centro da discussão, não sendo interferido pela docente, que, por dispor de saber experiencial suficiente para deduzir que esse assunto agora passa a ser de interesse da turma e não mais a discussão sobre o modernismo brasileiro, apresenta informações à turma (*Eu já separei as obras de cada grupo. Algumas obras da UE outras da UF. Por que, passou do tempo dos vestibulares, a gente vai parar de ler?/ Não. – da linha 14 a 16*), retornando normalmente ao assunto referente à obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas* (*Então vamos aqui na questão... entenderam a historia da saga da família de retirantes... é necessário ler viu gente.. é a questão número três. – linhas 17 - 18*).

A união entre saber experiencial e saber disciplinar, neste exemplo, foi providencial para que o conteúdo em estudo e o objetivo da aula retornassem como temas principais.

O saber experiencial da docente também envolve o estabelecimento de instruções durante a aula. A seguir, os exemplos se referirão a essa categoria do modelo de Gauthier.

b) A instrução disciplinar

A quantidade de instrução está relacionada com o tempo de aprendizagem. Trata-se do tempo concedido, uma variável que significa a quantidade de tempo de ensino disponível para que os alunos trabalhem nas tarefas. O exemplo 14 revela como esse tempo é configurado pela docente:

Exemplo 14: Aula referente ao texto *Canguru* (Anexo 2)

01 P1:Então esse momento foi o que eu pedi na aula passada, quem faltou eu
02disse: “Gente, no primeiro momento, quando você pegar essas questões, né,
03nós vamos responder duas a cada encontro”, então, vocês, LÁ no primeiro
04momento não me perguntem nada / vamos fazer de conta que é só você e a
05questão, não é? Vamos TREINAR para esses simulados, esses vestibulares,
06essas provas todas/ depois há o momento da correção, aí sim, a gente vai
07discutir e ver o que errou, é aí onde você vai tirar, avaliar, vai ver o que lhe
08falta para compreender, né?

A instrução dada pela docente revela-se como uma instrução geral para o curso como um todo (*“Gente, no primeiro momento, quando você pegar essas questões, né, nós vamos responder duas a cada encontro”, então, vocês, LÁ no primeiro momento não me perguntem nada / vamos fazer de conta que é só você e a questão, não é?* Da linha 02 a 05).

Como tal instrução já havia sido discutida e devidamente preparada na reunião de planejamento, e em aulas anteriores, a docente soube exatamente como agir. Enquanto não passa para o segundo momento, de confirmação das respostas da turma, a docente não inicia a correção, de forma que a turma comece a respeitar cada momento ou tempo em que foi organizada a aula.

4.1.3 No retorno às reuniões de planejamento: a reflexividade

Nesta pesquisa, a reflexividade diz respeito às avaliações das docentes, por ocasião do retorno às reuniões de planejamento: seus comentários e as reações em relação à aula ministrada sobre o material dos exames.

A experiência na área de gestão administrativa de uma das professoras possibilitou uma discussão acerca de assuntos que dizem respeito ao que Borges denominou de saberes das finalidades educativas, que compete à responsabilidade do professor em esclarecer aos alunos noções que não necessariamente estão prescritas em programas, mas que já podem ser percebidas em alguns documentos de ensino (PCNs, por exemplo), tais como a importância da escola, o papel do professor dentro da escola, consciência do seu papel frente à clientela, ou seja, noções que estão bastante relacionadas às crenças e a visões de mundo do docente. O exemplo 15 a seguir evidencia claramente essa prática de estímulo à participação do aluno em concursos promovidos pelo MEC, a partir da referência ao IDEB⁶, bem como aos comentários da recepção da turma em relação ao conteúdo previamente estudado no planejamento:

Exemplo 15: Reunião de planejamento SAEB

01 P 1: Como foi a aplicação, primeiro momento?

02 P 2: Foi bom.

03 P 1: FOI? 3º ano?

04 P 2: Também.

05 P 1: Como foi a recepção deles?

06 P 2: Primeiro, aqui dá todo o incentivo, o estímulo, mas eu estimei.

07 P 1: Eles gostaram! E queriam continuar.

⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

08 P 2: E /e / e/ expliquei todinha a questão de/ do/ fui falar do IDEB, a realidade, né? A questão como está, tal. E aí / e aí / para /que a gente quer um resultado 10melhor esse ano.

11Pe 1: Eles sabiam do resultado do IDEB?

12 P 2: SABIAM, né?

13 P 1: NÃO

14 P 2: Sabiam, três ponto dois / três ponto dois.

Neste exemplo, registra-se um momento em que as professoras discutem o que ocorreu em sala de aula, após a discussão realizada na primeira reunião de planejamento: é um momento de socialização da experiência entre elas, (*P1: Como foi a aplicação, primeiro momento? P 2: Foi bom.*- linhas 01-02)um momento de diálogos sistemáticos de questões cotidianas, problemas, dificuldades na sala de aula e estudos em torno de alguns eixos, a partir dos diálogos entre os sujeitos, fortalecendo-se como pessoas e como profissionais (PIMENTA, 2002).

Nesse trecho, há a presença da avaliação das docentes da aula ministrada no momento anterior, composta de depoimentos das docentes em relação à recepção da turma após o primeiro contato (*P2: Primeiro, aqui dá todo o incentivo, o estímulo, mas eu estimulei. P 1: Eles gostaram! E queriam continuar.*- linhas 06-07).

Com a continuidade dos planejamentos e a prática constante da leitura das questões, as docentes começaram a refletir de maneira mais significativa em relação ao material de estudo:

Exemplo 16: Reunião de planejamento referente à questão produzida por P 2
da *Tira* (Anexo 3)

01 P1: Também, MAS, eu acho interessante deixá-la, por que muitas alternativas 02que a gente vê por aí, e que a gente mesmo constrói, que a gente pega, tem 03esse tipo de questão, são próximas, mas, uma é a

verdadeira. O mais 04aproximado, prá mim, é conveniência. É, pela inferência talvez eles marquem a 05letra A. Mas é bom a gente mostrar um bom exemplo de resposta.

06 Pe2: Com certeza

O exemplo 16 mostra a evolução da P1 na análise do material em estudo, a partir de um olhar mais crítico em relação à recepção da turma quanto às questões produzidas por P2 (*Mas é bom a gente mostrar um bom exemplo de resposta.*- linha 05).

Ao analisar as alternativas de P 2, P 1 reage a favor de que as alternativas sejam trabalhadas em sala,dizendo serem interessantes (*Também, MAS, eu acho interessante deixá-la* – linha 01). Em seguida, revela que são alternativas aproximadas (*tem esse tipo de questão, são próximas, mas, uma é a verdadeira. O mais aproximado, prá mim, é conveniência*- linhas 03-04) na sequência, pensa na reação dos alunos (*É , pela inferência talvez eles marquem a letra A*- linhas 04-05). Admite a possibilidade da ambigüidade entre elas. Por fim, decide que a melhor saída é um bom exemplo de resposta (*Mas é bom a gente mostrar um bom exemplo de resposta.* – linha 05).

A observação e a aplicação do conjunto de categorias referentes à gestão da matéria revelam que para o docente realizá-la com eficácia, necessita de domínio do conteúdo, adquirido a partir de sua formação inicial e continuada, aliada à prática do planejamento coletivo, que favorece o recurso equilibrado dos saberes do campo disciplinar e dos saberes experienciais.

A seção seguinte está constituída da análise das categorias mais recorrentes na gestão de sala de aula pela docente pesquisada.

4.2 A gestão da classe pela professora

4.2.1 No planejamento das regras e dos procedimentos

Nessa etapa, o planejamento se traduz como uma espécie de agendamento do professor do que irá realizar durante a aula. Esse agendamento feito no início da aula, em interação com a turma, representa também uma espécie de contrato didático, com o qual os alunos se familiarizam no decorrer da aula. Nos dados da sala de aula pesquisada, são mais recorrentes o planejamento das regras e dos procedimentos, que passamos a descrever a seguir.

Trata-se do conjunto de deveres e direitos dos alunos e da professora, em termos de comportamento, que são ou devem ser explicados sistematicamente, e que se referem à organização d aula. No caso desta pesquisa esses detalhes foram definidos nos momentos das reuniões de planejamento, quando as pesquisadoras tentavam padronizar as aulas preparatórias para os exames oficiais em dois momentos: no primeiro momento, o aluno leria a questão e a responderia individualmente para, no segundo momento, a docente mediar a escolha feita pela turma, e dessa forma orientar os caminhos pelos quais os alunos deveriam seguir.

O exemplo seguinte revela o momento em que a professora, fazendo uso de sua autoridade e de seu estilo particular de mediar uma aula, delimita os momentos e estipula regras e procedimentos, que serão seguidos durante a aula, e como os alunos e ela deverão agir em relação a esses momentos, na tentativa de manter a ordem:

Exemplo 17: Aula referente ao texto *Canguru* (Anexo 2)

01 P1: Por enquanto/ por enquanto deixe as dúvidas / por que no momento como 02esse você vai focar consigo, só com você [*incompreensível*] / então nesse 03momento eu gostaria de focar/ no final do processo eu não vou dar o gabarito, 04né? A gente não / a gente não vai discutir as questões, né? Aí nós

vamos ver 05por quê desse conhecimento de determinados termos, se o desconhecimento 06desse termo vai afetar na compreensão das respostas, né? A leitura / então 07nesse momento [*incompreensível*] Então esse momento foi o que eu pedi na 08aula passada, quem faltou eu disse: “Gente, no primeiro momento, quando você 09pegar essas questões, né, nós vamos responder duas a cada encontro”, então, 10vocês, LÁ no primeiro momento não me perguntem nada / vamos fazer de conta 11que é só você e a questão, não é? Vamos TREINAR para esses simulados, 12esses vestibulares, essas provas todas/ depois há o momento da correção, aí 13sim, a gente vai discutir e ver o que errou, é aí onde você vai tirar, avaliar, vai 14ver o que lhe falta para compreender, né?

Esta etapa inicial da gestão da classe mostra que a professora seguiu com segurança o que ficou acertado na sessão de planejamento pelo grupo, e o inicia o planejamento da aula(*“Gente, no primeiro momento, quando você pegar essas questões, né, nós vamos responder duas a cada encontro”*- linhas 08-09 ; *depois há o momento da correção, aí sim, a gente vai discutir e ver o que errou*- linhas 12-13).

O fato de a professora ter guiado a aula, a partir do que foi acertado em reunião de planejamento, ressalta o saber da orientação disciplinar, enfatizado por Borges e a aplicação das regras e dos procedimentos, enfatizado por Gauthier, no qual o professor segue, de maneira didatizada, reconstruída, detalhes que foram discutidos e acertados no momento do planejamento e que são aplicados, de fato, no momento da atuação de sala de aula.

Trata-se de um saber que envolve mais do que conhecimentos de domínio da matéria, ressalta um elemento potencializador no processo de edificação dos saberes, pois se revela fortemente presente nas experiências com o ofício docente. De acordo com esse saber, o professor vai determinando regras e posturas de sua própria atuação profissional e de como encara e se identifica com a disciplina ensinada.

A presença da gestão de classe remete a todos os enunciados que dizem respeito à introdução e à manutenção de uma ordem na sala de aula, a fim de favorecer a aprendizagem; a utilização de vários saberes depende da experiência didática da docente que, estrategicamente, “cerca” a turma com informações no início da aula para que os objetivos fiquem claros desde o início evitando maior dispersão ou desordem da turma durante a aula.

Enfim, os dados comprovam que a introdução de uma aula precisa ser definida com saberes que indiquem a ordem, que norteiam e facilitarão a sequência da aula, no momento do desenvolvimento, ou da etapa interativa.

4.2.2 No gerenciamento da interação

Nesta etapa da gestão da classe, encontram-se presentes nos dados, de forma saliente, a aplicação das regras e dos procedimentos, bem como a supervisão ativa, que serão discutidas a seguir.

a) Aplicação das regras e dos procedimentos

Essa denominação remete ao gerenciamento, pelo docente, dos direitos e deveres que devem existir na classe. Nessa categoria estão inseridos três princípios básicos: a simplicidade; a familiaridade e a rotinização. A utilização de tais princípios com os alunos torna-os familiarizados com as atividades regulares e com o andamento da aula do professor. O exemplo a seguir revela tal gerenciamento pela docente em relação ao que deverá ser realizado na aula:

Exemplo 18: Resolução das questões da prova ENEM 2007

((Conversas paralelas))

P1: A gente já pode começar gente?

T: ... ((pausa))

Percebe-se neste trecho que o gerenciamento de aplicação das regras se efetiva, a partir de uma advertência da docente em relação às conversas paralelas da turma, fato habitual nas aulas observadas, que reflete diretamente sua experiência profissional.

Nesse sentido, a pergunta dirigida à turma, diferentemente da pergunta retórica no momento da gestão da matéria (*A gente já pode começar?*), reflete a utilização do que Doyle denominou de manutenção de um ambiente ordenado, favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem, tornando assim os alunos familiarizados com as atividades regulares e com o andamento da aula.

O gerenciamento de aplicação das regras é bastante recorrente nas aulas de P1. Os trechos seguintes revelam, mais uma vez, a necessidade da docente em explicitar incessantemente, a partir da rotinização, como a turma deve agir durante as aulas preparatórias.

Os exemplos 19, 20 e 21, todos referentes à mesma aula, apresentam incessantemente a aplicação dessa regra, um dever do aluno, que só passará a ter direitos a respostas no momento em que cumprir tal dever.

Exemplo 19 Aula referente ao texto *Canguru e Retrato* (Anexos 2 e 4)

01 “Gente, no primeiro momento, quando você pegar essas questões, né, nós
02vamos responder duas a cada encontro”, então, vocês, LÁ no primeiro
momento 03não me perguntem nada / vamos fazer de conta que é só você e a
questão, não 04é? Vamos TREINAR para esses simulados, esses vestibulares,
essas provas 05todas/ depois há o momento da correção, aí sim, a gente vai

discutir e ver o 06que errou, é aí onde você vai tirar, avaliar, vai ver o que lhe falta para 07compreender, né?

Exemplo 20 Aula referente ao texto *Canguru e Retrato*

01P1: Vamos às respostas diretas, né? Prá avaliar o que errou. Resposta correta 02seria a letra?

Exemplo 21 Aula referente ao texto *Canguru*

P1: Vamos agora à discussão, primeiro a pergunta, né, pra que haja aquele/ “quem acertou?”, “quem errou?”, tal, e agora saber o porquê do erro. Vamos ao texto, discutir no texto.

Exemplo 22 Aula referente à resolução das questões 3 e 4 do Enem-2007

01P1 : A gente faz a primeira .. aí a gente dá uma paradinha pra você/ analisar as 02outras... Lembre-se que você só tem cinco horas pra resolver essa prova. 03VAMOS LÁ. Então essas questões três e quatro, né. Elas diz respeito à obra ne, 04de Graciliano Ramos,Vidas Secas, né isso, e vamos primeiramente, a resposta 05correta... resposta correta letra..

A repetição da docente em informar à turma que primeiramente se faz a questão individualmente para, em seguida, discuti-las, torna-se um procedimento rotineiro que passa a ser regra para o andamento da aula preparatória.

Outros casos de regras e procedimentos de gestão de classe ocorrem no momento de interação, na presença de turnos entre a docente e a turma, acerca do conteúdo. Ou seja, dentro da gestão da matéria pode haver gestão de classe:

Exemplo 23: Aula referente ao texto *Canguru* (Anexo 2)

01 P1: Quem lê a questão? ((Leitura da questão realizada por uma aluna.))

02 P1: Letra correta é a letra?

03 T: “A”, “B”, “E”!

04 P1: Resposta correta, letra “E”. Olha o ACHISMO. Mais opinião do que ACHO,
05TAMBÉM ACHO, né? Lá no texto, “também acho”, olha, aí ele cita lá: “Quando
06comuniquei a descoberta a Paulo Rónai, né, e grande amigo de Aurélio
07Paulo gostou de saber...mas acrescentou... também acho” também
08óbvio que é essa.

Neste exemplo, apesar de a professora sentir necessidade de interagir com a turma, para confirmar o nível de conhecimento dos alunos da mesma em relação às questões a serem respondidas na discussão com a turma acerca das respostas escolhidas, ela faz questão de enfatizar que a correta é a por ela determinada, não havendo possibilidade de outra alternativa (*P1: Letra correta é a letra? T: “A”, “B”, “E”! P1: Resposta correta, letra “E”*). Esse procedimento pode ser explicado tanto pela natureza das questões, de múltipla escolha, quanto pela posição assumida por quem rege a aula. No ambiente da sala de aula, o discurso do docente sempre terá superioridade em relação aos discursos dos alunos (TARDIF, 2005).

Ainda neste exemplo, a manutenção da ordem, evidenciada pela gestão dos turnos acontece com a inicial confusão de escolhas pelos alunos, estratégia de ensino e aprendizagem definida ainda no planejamento. Esta sequência ilustra o padrão IRA de ensino: professor pergunta, aluno responde, professor avalia (*Resposta correta é a letra? T: A, B, E! P1: Resposta correta, letra E* – linhas 02,03 e 04).

A situação também se torna imprevisível para a docente, que começa a ordená-la à medida que diz a resposta correta e, aos poucos, desmistifica os erros presentes nas demais questões. A necessidade de manter a ordem na sala será uma constante nas interações. Isso se justifica quando a docente faz uso de enunciados

para garantir o saber através do ensino explícito: a altura da voz (*ACHISMO*), a insistência em repetir expressões (*também acho*) e algumas marcas na oralidade que indicam um discurso autoritário (*tá aí, óbvio que é essa*).

No entanto, há momentos nessa interação, em que a docente e a turma convergem em opiniões, fazendo com que o embate entre adversários torne-se uma discussão harmônica e produtiva. Elementos como a interação em sala de aula e a garantia da aprendizagem estão ligadas à construção coletiva de saberes, pelos alunos e pela docente.

b) A supervisão ativa do trabalho realizado

A supervisão ativa do trabalho realizado compreende habilidades de gestão utilizadas pelos docentes que maximizam o empenho dos alunos em suas tarefas. Dentre as tarefas envolvidas nessa categoria, destacam-se a vigilância e a habilidade que o docente adquire ao ministrar aulas de maneira a manter a atenção dos alunos.

Nos dados gerados na sala de aula, essa supervisão pode se comportar a partir de perguntas que estimulem a atenção dos alunos para o interesse da aula, conforme ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 24 Aula referente ao texto *Retrato* (Anexo 4)

P1: Quem lê a questão?

Ao questionar a turma, a docente atrai a atenção do aluno para o conteúdo e, ao mesmo tempo, maximiza o empenho da turma em relação à tarefa exigida.

Uma outra forma de que a docente se utiliza para supervisionar ativamente a turma, de maneira a conseguir toda a sua atenção para a aula, diz respeito ao pedido de silêncio em público. O exemplo 25 revela momento em que a professora, em voz

alta, chama a atenção da turma, pedindo o silêncio para conversas que não dizem respeito à aula:

Exemplo 25: Aula referente à resolução de questões do texto *Anedotinhas* (Anexo 6)

P 1:GENTE, VAMOS FAZER SILÊNCIO, POR FAVOR!!

O pedido de silêncio exige de toda a turma, incluindo os alunos que estão com a atenção voltada para a aula, um esforço máximo para se concentrarem na aula. Dessa maneira, a professora interage harmonicamente em favor do interesse dos alunos, e desarmonicamente para o interesse da aula, por alguns momentos, por meio do saber experiencial, para, em seguida, retornar a interação harmônica da aula com a atenção de toda a turma.

Uma terceira forma de supervisão ativa, observada na atuação da docente, diz respeito ao pedido de atenção em relação a observações que se ligam, de alguma forma, ao que está sendo explicado. No exemplo 26, a docente chama a atenção da turma para a relação do conteúdo explicado com o conteúdo visto em outra disciplina:

Exemplo 26:Aula referente à resolução de questões da prova ENEM 2007

P1: Atenção! Chamem a atenção para os professores de História para a década de trinta!

O saber experiencial, neste exemplo, é bastante evidente no momento em que a professora relaciona interdisciplinarmente um mesmo assunto e que podem dialogar, contribuindo assim para o ensino- aprendizagem da turma.

Ressalta-se que a etapa pós ativa da gestão da classe não ocorre nos dados pesquisados devido à situação de ensino ser bastante específica, de estudo, e preparação para os exames oficiais.

4.2.3 Na etapa pós ativa

Nessa dissertação, não se registrou a presença de categorias relativas ao comportamento da turma ou de alunos em específico por parte da docente, uma vez que essa situação de ensino era específica da escola: um estudo preparatório para os exames de avaliação nacional.

Diante da exposição de como se configuram, nesta pesquisa, as categorias gestões de matéria e de classe, e sua relação com os saberes docentes, seguem as considerações finais acerca deste estudo, no sentido de responder à segunda questão de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise dos dados apresentados nesta dissertação, alguns pontos são relevantes para as considerações finais, tendo em vista as perguntas de pesquisa. Em relação às concepções de leitura subjacentes aos materiais e provas dos sistemas

avaliativos nacionais, constatam-se que a) o SAEB segue uma perspectiva Cognitiva de leitura com questões inspiradas em noções da Psicologia Cognitiva, como é o caso da noção do termo inferência, presente nos descritores 3 e 4 (tópico I). Também permeia pelo material SAEB, a Linguística Textual, com as noções de Coesão e Coerência (tópico IV), a perspectiva discursivo-enunciativa (tópicos II, III e V) e a Sociolinguística Interacional, presente no descritor 13 (tópico VI), b) Em relação ao ENEM, a análise demonstra que predomina a concepção cognitivista de leitura, orientada para os princípios da Intertextualidade e da Contextualização e os conceitos de habilidades e competências. No que diz respeito à formulação das questões, apesar de serem de um mesmo formato (múltipla escolha), se apresentam diversificadas num e noutro instrumento: no SAEB, foram verificadas apenas o subtipo de questão de afirmação incompleta, no ENEM, dos subtipos teorizados, dois foram verificados, o de afirmação incompleta e o de resposta múltipla. Um terceiro caso de tipo de questão no ENEM encontrado foi quanto à natureza do objeto multimodal de leitura; a frequente utilização de elementos com recursos visuais para a compreensão de leitura, uma observação bastante original no que concerne a questões de múltipla escolha em exames nacionais de avaliação.

Quanto aos saberes docentes manifestados, na gestão da matéria são relevantes as seguintes constatações: a presença, dentro da etapa pré ativa, na categoria *planejamento dos objetivos*, do saber de referência de campo disciplinar, presente no material discutido; *no planejamento das estratégias de ensino* revelou-se o saber experiencial de didatização da linguagem mais técnica do material para uma mais próxima do aluno pela docente e a constatação da inexistência na escola da prática de formulação e reformulação, prática que passou a ser trabalhada nas reuniões de planejamento. Uma nova constatação com relação aos saberes da gestão da matéria diz respeito ao que considerou-se nesta pesquisa como o *reconhecimento*

do papel do planejamento e a ausência dessa prática na escola, fato que constata ser o planejamento uma prática esquecida, fato constante entre as docentes.

Na etapa de atuação em sala de aula, as categorias levantadas foram o *ensino explícito* e suas subcategorias *A integração de conceitos e a redundância dos conteúdos*, na qual se evidenciou a união entre os saberes disciplinar e experiencial, quanto à inserção de novos conceitos associados a conceitos antigos, e a *explicação dos objetivos*, na qual inserem-se contribuições pela docente, do saber de formação acadêmica de prática de leitura literária. A segunda categoria utilizada nesta etapa é a instrução disciplinar, categoria, nesta dissertação, reformulada, para retirar possíveis ambiguidades quanto a sua definição com relação à categoria *explicação dos objetivos*. Na última etapa dessa gestão, constatou-se a categoria da reflexividade, ou das avaliações docentes.

Na gestão da classe, o saber experiencial é o mais evocado. A categoria evidente na primeira etapa foi a do *planejamento das regras e dos procedimentos*; já na etapa de gerenciamento da interação foram evidenciadas a *aplicação das regras e dos procedimentos* e a *supervisão ativa do trabalho realizado*.

Aos saberes disciplinares e experienciais revelou-se uma importância estratégica quanto ao domínio do conteúdo e da turma pela docente: a necessidade de unir saberes da formação acadêmica com os de formação profissional possibilitou, na pesquisa, a constatação de que o saber não é puro, mas sim, constituído de outros saberes para ser efetivado e quando constituído, gera outros saberes. Esses resultados comprovam mais uma vez a clássica afirmação de Tardif (2002) de que o saber deve estar em constante movimento, reinvenção.

Em relação ao modelo de análise adotado, o estudo comprovou algumas dificuldades no que diz respeito à classificação de algumas categorias, que, por se apresentarem, quanto à definição, muito próximas: não há limites entre quando uma

termina e quando outra se inicia, como foi o caso, por exemplo, das categorias presentes na gestão da matéria *explicação dos objetivos e do trabalho a ser realizado* e *quantidade de instrução*, categorias relativas a procedimentos de aprendizagem dados pela docente e que foram reformuladas nesta pesquisa para retirar as ambigüidades existentes em sua nomenclatura e fazendo ressaltar a clareza de suas definições.

Para uma melhor compreensão das diferenças entre tais categorias reviu-se a nomenclatura dos termos e a reestruturou de maneira que tal limitação fosse retirada e a fluidez das categorias se reduzisse: ao invés da nomenclatura proposta por Gauthier as categorias se caracterizaram como *explicação dos objetivos*, restringindo-o a tal momento da aula, e o relacionando aos procedimentos mais específicos de aprendizagem da relação professor/aluno, e *instrução disciplinar*, relativas aos procedimentos mais gerais de respeito ao tempo da aula dados pela docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia na prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série prática pedagógica)

BATISTA, Antônio A. G. *Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico*. Brasília, 1991.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Livros didáticos de português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva. In.: *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. DIAS, Luiz Francisco (org.). JP: Idéia, 2001, pp. 27 – 48.

_____ & TRAVASSOS, Ralline de Azevedo. *Caracterização e classificação de questões discursivas em atividades escolares do ensino médio*. Revista Pesquisa, Campina Grande, v.1, n3, 2007, pp. 397-412.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, G.T.; Madaus, G.F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. SP: Pioneira, 1983.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na pós-modernidade. In.: *Leituras: múltiplos olhares*. LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeb, 2005, pp.15-44.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília: O Instituto, 2005.

GARCEZ, Pedro M. *A organização da fala em interação na sala de aula: o controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento*. Calidoscópio: Unisinos, 2006, pp. 66-80.

GARCEZ, Pedro M. & MELO, P.S. *Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala em interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre*. Polifonia: UFMT, 2007, pp. 1-21.

GARCEZ, Pedro M. *Microethnography in the classroom*. [Microetnografia na sala de aula]. In: Kendall A. King; Nancy H. Hornberger. (Org.). *Encyclopedia of language and education*. 2a ed. Berlim: Springer, 2008, v. 10, p. 257-272.

KATO, Mary. *No fundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área da leitura. In.; *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1996, pp. 21-35.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 9ª edição, 2004.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: Clecio Bunzen; Márcia Mendonça. (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 57-82.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Exercícios de Compreensão ou Cópia nos manuais de Ensino de Língua?. Em Aberto. Brasília: INEP/SEDIAE/MEC - BRASILIA, v.69, n.JAN/MAR, 1996, pp.64 – 82

_____. Processos de compreensão. In.: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. SP: Parábola, 2008, pp. 228-281.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada a aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria do Estado da Educação e da Cultura Coordenadoria de Ensino Médio. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. João Pessoa, 2006.

_____. *Matriz de Língua Portuguesa de 3ª série- Ensino Médio: Comentários sobre os tópicos e Descritores*, 2007.

MOREIRA, Herivelton & CALLEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NERY, Rosa Maria. *Questões sobre questões de leitura*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. Ed. São Paulo: Cortês, 2002.

_____. Pesquisa-ação crítico - colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e atuação docente. In.: *Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. Edições Loyola, 2006.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. Saberes sobre produção de texto e avaliação de material didático na formação continuada. In.: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. – Campinas, SP, nº 1, v. 45 (2), 2006, pp. 271-292.

_____. *A leitura, o leitor e a língua(gem): concepções e influências nas práticas de ensino*. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues . Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In.: *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, pp. 313- 335.

SANTOS, Luciola Licínio de C.P. *Políticas Públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e o sistema nacional de avaliação (SAEB)*. Campinas, SP: Educ. Soc, v. 23, nº80, 2002.

SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. SP: Martins Fontes, 2003.

SIGNORINI, Inês (org). A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em ser viço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In.: KLEIMAN, Angela B. *Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, pp. 244-261.

_____. *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In.: *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2007, pp.211-228.

SILVA, Wagner Rodrigues. *Construção de aprendiz de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso*. Universidade Estadual de Campinas/ IEL, 2006. Tese de doutorado.

SIQUEIRA, João Hilton Sayeg de. *Enunciação e leituras perceptiva e conceptiva*. PUC- São Paulo, 2008.

TARDIF, Maurice. O professor enquanto “ator racional”. In.: *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Elementos para uma teoria da prática educativa In.: *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002. pp. 150-224.

TARDIF, Maurice. *As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais*. Notas do curso sobre os saberes docentes. Programa de pós-graduação em educação, Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Abril- Junho, 2000.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ANEXO 1
Programa de Organização Pedagógica da Escola (POPE)
Objetivos e Metas

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
Gerência Regional de Educação e Cultura (3ª Região – Campina Grande)
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO SEVERINO CABRAL
Rua: Joaquim Amorim Júnior, S/N – Bodocongó – CEP 58108-145
Campina Grande – Paraíba – Fone: 3333-2359 / 1724
e-mail: escscabral@yahoo.com.br
Decreto: 9.869 – D.O. 13/05/1983 – Resolução 156/157/2002
Código do Inep – 2507215-3



Detalhamento dos Objetivos			
Objetivo I Estabelecer uma comunicação efetiva, eficaz e clara entre toda a equipe escolar, para um melhor desempenho das funções de cada segmento.	Meta I Melhorar o desempenho da equipe escolar.	Ação I Promoção de encontros quinzenais com vistas à reunião do Conselho Escolar, elencando os principais pontos e sugestões por turno de funcionamento da escola.	Responsável Maria Santana Gomes de Lemos
		Ação II Participação efetiva dos conselheiros nas reuniões do Conselho Escolar a fim de socializá-las com o corpo docente.	Responsável Israel Nascimento Araújo
		Ação III Realização de planejamentos por série e por área, viabilizando o intercâmbio de conhecimentos.	Responsável Tereza Neumann
	Meta II Firmar uma articulação contínua entre os segmentos da escola.	Ação I Desenvolver planejamentos bimestrais por área de conhecimentos, para viabilizar a interação entre os turnos.	Responsável Gláucia Savana
		Ação II Realizar uma reunião mensal com a coordenação geral do POPE, para avaliar a execução do projeto	Responsável Rosemere Barbosa Leal
		Ação III Elaborar um boletim informativo trimestral.	Responsável Arlinda Queiroga da Cruz

ANEXO 1
Programa de organização Pedagógica da Escola (POPE)
Objetivos e Metas

Objetivo II Sistematizar uma pedagogia de projetos que viabilize um processo ensino-aprendizagem eficaz, de modo que articule atividades curriculares desenvolvidas na escola.	Meta I Ampliar os projetos já existentes na escola.	desenvolvidas no POPE.	
		Ação I Relacionamento dos projetos de forma interdisciplinar no currículo a ser desenvolvido em sala de aula.	Responsável Rita Maria
		Ação II Realização planejamentos por série e por área viabilizando intercâmbios de conhecimentos.	Responsável Gláucia Savana
	Ação III Realização da culminância no final de cada bimestre retratando temas específicos.	Responsável Adriana de Sá Costa	
	Meta II Melhorar a relação teoria/prática.	Ação I Planejamento de viagens pedagógicas visando oferecer novas formas de aprendizagem.	Responsável Aída Célia
		Ação II Desenvolvimento dos trabalhos interdisciplinares em sala de aula, a partir do tema explorado na viagem.	Responsável Aída Célia de Azevedo Costa
Ação III Exposições dos resultados obtidos em cada viagem, através de fotos, relatórios, etc		Responsável Núbia Maria Araújo Brito	

ANEXO 1
Programa de Organização Pedagógica (POPE)
Objetivo e ação trabalhados na pesquisa

<p>Objetivo III Aprimorar o desenvolvimento acadêmico dos alunos no processo ensino-aprendizagem e elevar o índice de aprovação no IDEB.</p>	<p>Meta I Elevar de 80.5% para 90% o índice de aprovação na disciplina de Português do 6º ao 9º ano e 3º ano do ensino médio.</p>	<p>Ação I Levantamento dos diagnósticos através de avaliações bimestrais sobre as dificuldades dos alunos nas séries-chave.</p>	<p>Responsável Adriana de Sá Costa</p>
		<p>Ação II Elaboração de um plano especial de reforço escolar para atender os alunos com baixo desempenho em Português.</p>	<p>Responsável Adriana Cristina Trajano Elias</p>
		<p>Ação III Implantação de monitoria com alunos que tenham desempenho satisfatório, a fim de contribuir com alunos de baixo rendimento escolar.</p>	<p>Responsável Edison Fernando</p>
	<p>Meta II Aumentar o índice de aprovação em Matemática de 73,2% para 90% nas séries seguintes: 9º ano e 3º ano do ensino médio.</p>	<p>Ação I Levantamento de diagnósticos das dificuldades dos alunos em Matemática.</p>	<p>Responsável Gutemberg Campos de Almeida</p>
		<p>Ação II Organização de um plano especial de reforço que atenda os alunos com baixo desempenho das séries-chave.</p>	<p>Responsável Lindalva Henrique Rocha</p>
		<p>Ação III Elaboração de um programa bimestral para as aulas de reforço junto com os alunos monitores.</p>	<p>Responsável Milton Ricardo Gonçalves</p>

ANEXO 2

Canguru

Todo mundo sabe (será?) que canguru vem de uma língua nativa australiana e quer dizer “Eu não sei”. Segundo a lenda, o Capitão Cook, explorador da Austrália, ao ver aquele estranho animal dando saltos de mais de dois metros de altura, perguntou a um nativo como se chamava o dito. O nativo respondeu guugu yimidhirr, em língua local, Gan-guruu, “Eu não sei”. Desconfiado que sou dessas divertidas origens, pesquisei em alguns dicionários etimológicos. Em nenhum dicionário se fala nisso. Só no Aurélio, nossa pequena Bíblia- numa outra versão. Definição precisa encontrei, como quase sempre, em Partridge:

Kangaroo;wallaby

As palavras *kanga* e *walla*, significando saltar e pular, são acompanhadas pelos prefixos *rôo* e *by*, dois sons aborígenes da Austrália, significando quadrúpedes.

Portanto, quadrúpedes puladores e quadrúpedes saltadores.

Quando comuniquei a descoberta a Paulo RONái, notável lingüista e grande amigo de Aurélio Buarque de Hollanda, Paulo gostou de saber da origem “real” do nome canguru. Mas acrescentou: “Que pena. A outra versão é muito mais bonitinha”. Também acho.

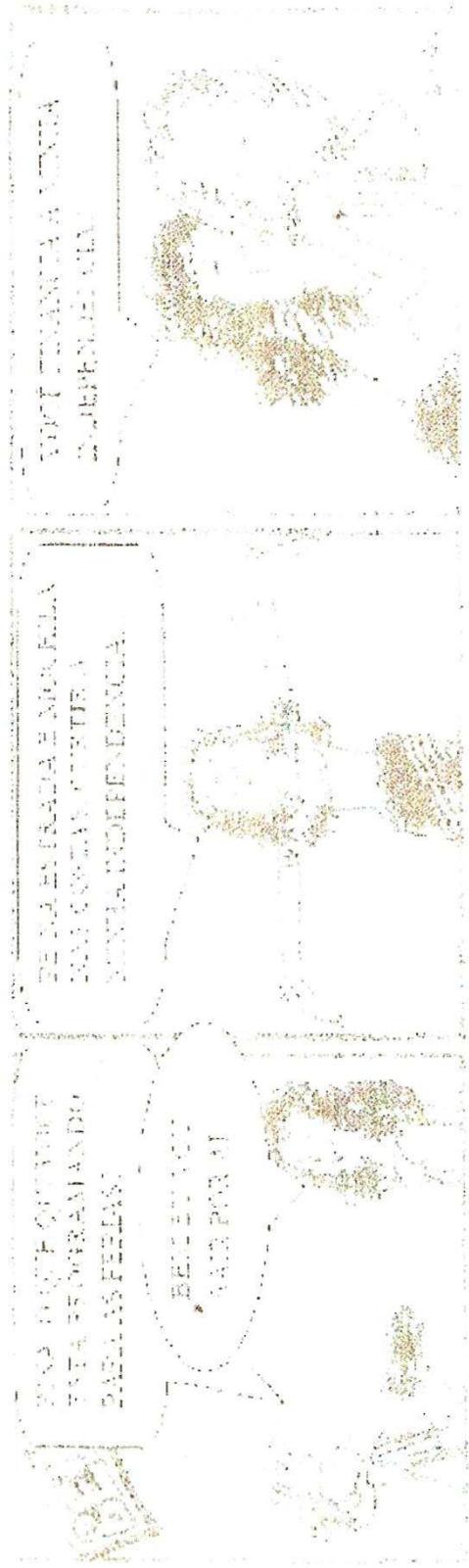
Millôr Fernandes, 26/02/1999. In.

<http://gravata.com/millor>.

Pode-se inferir do texto que:

- (A) As descobertas científicas têm de ser comunicadas aos lingüistas.
- (B) Os dicionários etimológicos guardam a origem das palavras**
- (C) Os cangurus são quadrúpedes de dois tipos: puladores e saltadores
- (D) O dicionário Aurélio apresenta tendência religiosa
- (E) Os nativos desconheciam o significado de *canguru*.

ANEXO 3



Clica. In: Folha de São Paulo, 7 jul. 1939. Suplemento Melhor.

O comportamento da personagem Pira no terceiro quadrinho sugere:

- (A) caricade.
- (B) entusiasm.
- (C) gratidão.
- (D) interesse.
- (E) bolisismo.

ANEXO 4

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
5 tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
10 — Em que espelho ficou perdida
a minha face?

Cecília Meireles: poesia, por Darcy Damasceno. Rio de Janeiro: Agir, 1974. p. 19-20.

O tema do texto é:

- (A) a consciência súbita sobre o envelhecimento.
- (B) a decepção por encontrar-se já fragilizada.
- (C) a falta de alternativa face ao envelhecimento.
- (D) a recordação de uma época de juventude.
- (E) a revolta diante do espelho.

ANEXO 5

Textos para as questões 3 e 4

Texto I

Agora Fabiano conseguia arranjar as idéias. O que o segurava era a família. Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. Se não fosse isso, um soldado amarelo não lhe pisava o pé não. (...) Tinha aqueles cambões pendurados ao pescoço. Deveria continuar a arrastá-los? Sinhá Vitória dormia mal na cama de varas. Os meninos eram uns brutos, como o pai. Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo.

Graciliano Ramos, *Vidas Secas*. São Paulo: Martins, 23.ª ed., 1969, p. 76.

Texto II

Para Graciliano, o roceiro pobre é um outro, enigmático, impermeável. Não há solução fácil para uma tentativa de incorporação dessa figura no campo da ficção. É lidando com o impasse, ao invés de fáceis soluções, que Graciliano vai criar *Vidas Secas*, elaborando uma linguagem, uma estrutura romanesca, uma constituição de narrador em que narrador e criaturas se tocam, mas não se identificam. Em grande medida, o debate acontece porque, para a intelectualidade brasileira naquele momento, o pobre, a despeito de aparecer idealizado em certos aspectos, ainda é visto como um ser humano de segunda categoria, simples demais, incapaz de ter pensamentos demasiadamente complexos. O que *Vidas Secas* faz é, com pretensão não envolvimento da voz que controla a narrativa, dar conta de uma riqueza humana de que essas pessoas seriam plenamente capazes.

Luis Bueno Guimarães, Clarice e antes, *In*: Teresa. São Paulo: USP, n.º 2, 2001, p. 264.

Questão 3

A partir do trecho de *Vidas Secas* (texto I) e das informações do texto II, relativas às concepções artísticas do romance social de 1930, avalie as seguintes afirmativas.

- I O pobre, antes tratado de forma exótica e folclórica pelo regionalismo pitoresco, transforma-se em protagonista privilegiado do romance social de 30.
- II A incorporação do pobre e de outros marginalizados indica a tendência da ficção brasileira da década de 30 de tentar superar a grande distância entre o intelectual e as camadas populares.
- III Graciliano Ramos e os demais autores da década de 30 conseguiram, com suas obras, modificar a posição social do sertanejo na realidade nacional.

É correto apenas o que se afirma em

- A I. B II. C III. D I e II. E II e III.

Questão 4

No texto II, verifica-se que o autor utiliza

- A linguagem predominantemente formal, para problematizar, na composição de *Vidas Secas*, a relação entre o escritor e o personagem popular.
- B linguagem inovadora, visto que, sem abandonar a linguagem formal, dirige-se diretamente ao leitor.
- C linguagem coloquial, para narrar coerentemente uma história que apresenta o roceiro pobre de forma pitoresca.
- D linguagem formal com recursos retóricos próprios do texto literário em prosa, para analisar determinado momento da literatura brasileira.
- E linguagem regionalista, para transmitir informações sobre literatura, valendo-se de coloquialismo, para facilitar o entendimento do texto.

ANEXO 6

Anedotinhas

De manhã, o pai bate na porta do quarto do filho:

- Acorda, meu filho. Acorda, que está na hora de você ir para o colégio.

Lá dentro, estremunhando, o filho responde:

- Ai, eu hoje não vou ao colégio. E não vou por três razões: primeiro, porque eu estou morto de sono; segundo, porque eu detesto aquele colégio; terceiro, porque eu não aguento mais aqueles meninos.

E o pai responde lá de fora:

- Você tem que ir. E tem que ir, exatamente, por três razões: primeiro, porque você tem um dever a cumprir; segundo, porque você já tem 45 anos; terceiro porque você é o diretor do colégio.

Anedotinhas do Pasquim. Rio de Janeiro: Codecri, 1981, p8.

No trecho “Acorda que está na hora de você ir para o colégio”, a palavra sublinhada estabelece relação de:

- (A) Adição
- (B) Alternância
- (C) Conclusão
- (D) Explicação**
- (E) Oposição

ANEXO 7

Transcrições

I. *Canguru e Retrato* – 17/10 – quarta-feira - planejamento.

P 2: Ai, tá o material. A gente vai discutir agora as tuas questões, né?

Pe 2: É / “Canguru” e “Retrato”, né?

P 2: A minha é “Senhora” e a [*incompreensível*]

Pe 2: Vamos.

P 1 e 2: Vamos lá.

Pe 2: Então a gente começa lendo, né / pra quem não leu, ler / e para quem leu dar uma lembrada, aí, nas questões. É (++) Canguru. Leitura do texto “Canguru”.

Leitura em voz alta do texto pela pesquisadora com interrupção do trecho “pequena bíblia”:

P 2:: Tu tem/ tu não tem não?

Pe 1: Eu não achei o meu material.

Pe 2: Eu queria tá com esse material de vocês, acho que vou xerocar, por que tem os desqui/ descritores.

Pe 1: Cê pega pela Internet.

Pe 2: É / eu nem /me liguei.

Continuação da leitura em voz alta até o final e leitura da questão presente no material enviado pelo MEC/ SAEB por Pe 2:

Pe 2: Qual a resposta que ele dá?

P 1 e 2: “B”.

Pe 2: Eu marquei letra “E”. (em seguida, Pe 2 lê a alternativa).

P 2: É / inclusive eu achei até estranha essa resposta, sabia?

Pe 2: Eu acho que vai partir para mais de uma resposta.

Pe 1: A me :: sma coisa da outra né?

Pe 2: É (++) É por que olhe.

Pe 1: Os nativos desconheci:: am.

Pe 2: É (++)

Pe 1: Eu acho que [*incompreensível*] eu acho que a / a/ eles queriam concentrar a questão nessa questão da / da inferência, né? A questão da inferência, né?

Pe 2: Olha só.

(interrupção)

Pe 2: Ler um trecho para tentar explicar ou retirar a ambiguidade da letra “B”.

P 2: Então / pára ai na expressão que eu falei / a / “só no Aurélio”.

Pe 2: “Só no Aurélio”. Aí o que é que ele vai / aí qual é a resposta / “os dicionários etmológicos guardam a origem das palavras”, ou pelo menos deveriam guardar. Por que para esse texto aqui ele não encontrou.

Pe 1: Hum, rum.

Pe 2: No / no dicionário etmológico. Eu então por isso que eu fiquei meio assim/ não desse texto não dá para inferir que os dicionários etmológicos guardam a origem das palavras.

P 2: Tá entendendo.

Pe 1: Então os dicionários DEVERIAM guardar a origem das palavras.

P 2: EXATAMENTE. Tem que modificar essa expressão por causa disso. Por que nenhum dicionário fala nisso.

Pe 2: É ::

Pe 1: Ou então talvez de “todas as palavras”

Pe 2: A origem de TODAS.

Pe 1: É / a origem de todas as palavras.

Pe 2: É.

Pe 1: Por que oque ele tá dizendo aqui é que a palavra canguru não tem lá.

Pe 2: Ai, só no Aurélio.

P 2: Então / Só no Aurélio. Exatamente, falou que no etmoló / ói / “nenhum dicionário se fala nisso”.

Pe 1: E não a gente pode resolv / resolver isso colocando “guardam a origem de TODAS as palavras.

P 2: *[incompreensível]* guardam a origem de TODAS as palavras.

Pe 1 e 2 :TODAS as palavras.

Pe 2: A “D” já é descartada por que ele diz assim: “só no Aurélio, nossa pequena bíblia.”

Profª 2: Tem nada a ver com “tendência religiosa”.

Pe 2: É, não faz menção a nada religioso. (continua a leitura : “Numa outra versão”)

Pe 2: Quer dizer, versão que ele diz é a lendária, né? Do Capitão Cook, tal.

Profª 2: É.

Pe 2: E aí / Profª 2: Essa letra “C” também não poderia ser por que aí pode-se inferir e tá e tá / bem explícito aí. Pe 2: É. Pe 1: Não é. Já acaba com a história por que”...

cangurus são quadrúpedes”. Profª 2: Então por que inferir é questão de não tá explícito, né isso? Pe 1: É. P 2: Então esse aqui não poderia ser a “C”.

Pe 2: Aí / “definição precisa encontrei, como quase sempre, em Partridge / (continuação da leitura) / real” (interrupção)

Profª 2: Que é essa que ele pesquisou mesmo / ((continuação)) “encontrou no Aurélio” / (interrupção), do nome canguru / (continuação) “A outra versão” / ((interrupção)) que é a lendária, a do Capitão, né?. / (continuação) “ é muito mais bonitinha”. Tu colocaste uma questão assim, não foi?

Pe 2: Foi.

P 2: Por que eu marquei a letra “ E” também. A letra “E” é a tua? A resposta?

P1:Depois a gente vê isso (risos).

Pe 2: E eu me lembro?

P 2: Por que não tinha a resposta, aí eu respondi.

Pe 2: Sim vamos para as questões.

Leitura da primeira questão elaborada por Pe 2:

Pe 2: Que no caso aqui ele se / se/ explicita pelo “também acho”, né? Ele prefere a / a ideal, né?

P 2: É.

Pe 2: Seria a letra “E”, né? A outra /

P 2: Por que Paulo Rónai falou isso aí / que preferia / é/ achava a outra mais bonitinha, né?

Pe 2: Por que poderia confundir o aluno as vozes, são várias vozes.

P 2: É, mas tá claro aí que o “também acho” é dele, né?

Pe 2: É. Do narrador.

P 2: É (++) de Paulo. Uma coisa interessante de se trabalhar em sala de aula é a questão dessas aspas, né? Quando a gente tem de dizer assim, é uma outra pessoa e não mais o narrador que tá falando, né?

Pe 1: É marcada.

Pe 2: É uma voz marcada, EXATAMENTE. Então a letra “A” ((leitura da primeira opção)) é do narrador, porém não designa a preferência dele.

P 2: É. Pe 1: Hum, rum.

Em seguida, Pe 2 lê a segunda opção:

Pe 2: Também é do narrador, mas não / não / não define a preferência da /

Pe 1: Hum, rum.

Pe 2: “Paulo gostou”, também narrador mas não define. “Que pena. A outra versão é muito mais bonitinha” é de Paulo, né? Apesar de ser a mesma / de partilhar da mesma opinião do narrador, mas é de Paulo. E essa outra “Também acho”. Veja também a diferença que eu coloquei das aspas, né? Da “A” para “B”, só tem uma aspa, né? Na última, tem uma dentro da outra, né? Por que foi retirado o trecho, e isso aqui foi o narrador que / né? Letra “E”.

Leitura da segunda questão elaborada por Pe 2 e interrupção no trecho “marcadas e demarcadas”:

Pe 2: Marcadas é / como é?

Pe 1: Discurso /

Pe 2: Discurso direto é / e demarcadas é indireto.

Continuação da leitura seguida da leitura do item 1:

Pe 2: Que é que vocês acham? Qual seria essa?

P 2: Voz marcada do narrador.

Pe 2: É. Terceiro / terceira coisinha aí, né? Né? Então, 2, 1, né?

Leitura do item 3:

P 2: É / voz marcada/ voz demarcada do nativo.

Pe 2: É DEMARCADA.

Pe 1: Por que o narrador diz.

P 2: É / é / exatamente.

Pe 2: E a última.

P 2: Demarcada de Paulo por que é o narrador quem tá falando, né?

Pe 2: Paulo gostou de saber / 2,3,1,4, LETRA "B". Legal, né? Esse texto dava muito para trabalhar vozes.

P 1: Gostei da questão.

P 2:: É / eu gostei, né? Pe 2: Mas deu trabalho (risos).

P 1: Imagino(++) dá trabalho.

P 2: Dá trabalho, e vocês têm tempo, né?

Profª1: É.

Pe 2: Vocês é quem pensam que nós temos tempo.

P 2: Sábado vou passar odia para fazer essas questões.

Pe 2: Mas é legal explorar o texto / mas depois / com o tempo, você vai melhorando.

Leitura do texto “Retrato” por Pe 2:

Pe 2: Profundo, hein?

Leitura da questão elaborada pelo MEC/SAEB:

Pe 2: Qual é a resposta que ele dá?

P1 e 2: “A”

Pe 2: “A”, né? Vocês discordam de alguma coisa? Vocês discordam?

P 2: Só [*incompreensível*] por que assim. Letra “B”: “a decepção por encontrar-se já fragilizada”, isso aí ela não /

Pe 2: É.

P 1: Essa questão [*incompreensível*] para você apontar qual é, mas eu trabalhei esse texto justamente com esse tipo de questão a “consciência súbita”, só que com outras palavras.

P 2: ((interrompe, lendo a opção “C”)).

Pe 1: Ela não tá pensando numa alternativa prá tentar mudar isso.

P 2: Não. E nem tá recordando uma época da juventude e nem se revolta contra o espelho.

Pe 2: na verdade ela tá meio que constatando um fato.

P1 : É essa questão da consciência súbita.

P 2: De repente, né?

Pe 2: O tempo, né?

P 2: As tuas questões, agora.

Leitura da primeira questão elaborada por Pe2:

Pe 2: “pelo autor” / pelo autor?

Pe 1: DO autor, né?

Pe 2: É/ DO autor/ “há uma intenção específica do autor” (continuação da leitura). Ai aqui que tem essa diferença, né? Entre autor e eu-lírico.

P 2: Que assim/ no poema é a questão do eu-lírico, né?

Pe 2: É.

P2: Não o narrador.

Pe 2: Aqui tem a questão estética do poema, no caso é o autor, né? Que escreve para dar uma determinada intenção e DENTRO do poema a gente tem um personagem, que é o eu-lírico, né? Profª 2: Hum, rum. [*incompreensível*] autor, com narrador, com eu-lírico.

P1: E personagem.

Pe 2: É (++) aí, “a utilização de tal recurso” seria a anáfora, né? A que é a repetição de palavras, a anáfora nos primeiros versos, né? Aí a explicação, né? “A utilização de tal recurso /

Leitura das alternativas

Pe 1: Acho que é enfatizar, né?

Pe 2: É. Profª 2: ENFATIZAR . Profª 1: É. Letra “C”. Profª 2: “Enfatizar as mudanças...”

Essa “D” é contrária, né? (lê a alternativa)é exatamente contrária, né?

Pe 1: Por que não é a letra “E”, né (lê a alternativa)?

Pe2:É. O leitor, nocasos, eu acho, eu acho, que é o / o processo inverso/ é um pouco auto/ auto reflexivo de si.

Pe 1: E acho que até pela função do texto, né? Que / que/ que é argumenTATIVO.

Pe 2: EXATAMENTE. Que quer convencer. Ele tá constatando, né? E / sendo / que o texto literário em si, ou pelo menos a maioria deles, e esse é um exemplo, tende / ele tem por finalidade a reflexão / a / a / a /mostrar o outro lado da coisa (++) ele é extremamente reflexivo, né?

P2: É.

Pe 2: Extremamente/ letra “D” (++)). Nessa questão também, a gente mistura um pouco do linguístico com o / o / estético , linguagem tema / repetição de palavra, linguístico, para dar uma intenção / dar ênfase, né? E a última.

Leitura da última alternativa

P 2: Descrição de um / é verdadeira, né?

Pe 2: É.

P2: Por que ela tá descrevendo o auto-retrato dela.

Leitura do item II

P 2: Também

P1: Também.

Pe 2 : E a “C” (leitura do item)

P1:É o contrário, né:

Pe 2: É.

P2: Letra “A”, né?

Pe 2: Letra “A”. Pronto (++) Era isso.

P 1: Interessante observar que a primeira questão qualquer uma de nós erraríamos. Essa primeira questão.

Pe 2: Canguru?

P1: Sim, da etimologia.

Pe 2: É. Não sei se erraríamos, mas talvez o elaborador deu margem para que a gente/ alguns querem complicar tanto que acabam eles se perdendo.

P 2: É por que aqui, a letra “C”, tá totalmente descartada, Essa questão etmo/ a “C” não é. A “D” também não é. A “E” / desconhecem/ a “E” tudo bem , né? Por que *[incompreensível]* que a / rea / realmente os antigos desconheciam.

P 1: E não é essa?

P 2: É.

Pe 2: Foi o que eu pensei, né? A letra “E”.

P2: Aí a letra “A”.

P1: A “A” também não. Só tinha a “B” e a “D”. A “B” e a “E” na verdade. Mas aí a coisa da inferência, por que assim, o que vai responder essa questão aí é a questão da inferência. Por que a letra “E” tá claro aqui. Tá claramente, que eles não/ que eles.

Pe 2: É.

P 2: É desconheciam / só tá totalmente explícito/ e aqui é a questão de ser implícito.

Pe 2: Então a letra “E” tá explícito.

P 2: É!

Pe 2: Vamo pegá nessa questão do implícito e do explícito, né.

Pe 1: Aí faz uma menção à inferência.

Pe 2: EXATAMENTE. Pode até falar assim: estaria errada? Essa questão tá errada, se / se/ o / a elaboração tivesse sido feita de outro jeito, né?

P2: EXATAMENTE .

Pe 2: Como o que ele quer é a inferência, então.

Pe 1: E aí outra coisa também: será que os alunos sabem o que é inferir?

Pe 2: EXATAMENTE.

P 1: Acho interessante chamar a atenção para isso.

P 2: É por que o objetivo é eles responderem e em seguida a gente dar a aula todinha em cima disso, né?

Pe 1: É.

P 2: Aí a gente vai trabalhar a questão da inferência / que esses descritores, não apresentar para eles claramente, mas a abordagem assim, da questão.

Pe 1: Por que o descritor é prá gente mesmo, né?

P 2: Para o professor. Aí eu faço assim, eu explico a questão da inferência/ por que como inferir um texto. Localizar informações explícitas e implícitas, no caso.

Pe 1: Isso.

((P 1 dirige-se à P2 a faz a seguinte pergunta)):

P1: Ô, P2, como foi a plicação, primeiro momento?

P 2: Foi bom.

P1: FOI? 3º ano?

P 2: Também.

P 1: Como foi a recepção deles?

P2: Primeiro, aqui dá todo o incentivo, o estímulo, mas eu estimulei.

P 1: Eles gostaram! E queriam continuar.

P2: E /e / e/ expliquei todinha a questão de/ do/ fui falar do IDEB, a realidade, né? A questão como está, tal. E aí / e aí / para /que a gente quer um resultado melhor esse ano.

Pe 1: Eles sabiam do resultado do IDEB?

P 2: SABIAM, né?

P1: NÃO

P 2: Sabiam, 3.2 / 3.2 .

Pe1: Comentaram alguma coisa?

P2: Baixa, acharam baixa aí eles ficam: “Ah, meu Deus, que absurdo!” Só que eles não sabem que é um histórico essa questão aí / eu não culpo / eu não culpo os meninos não, entendeu? Por que é todo um histórico, eles tão no 3º ano, desde a 5ª série eles vêm nessa rotina, certo? Desde a 5ª série eles vêm nesse ritmo / então sinceramente se você for analisar, eles [*incompreensível*], entendeu? Por que a questão é fazer, por que eu mesma / nós vamos começar o trabalho no início do ano, sabe? Por que como eu falei / eles tão habituados com isso / na minha concepção, TUDO muda com o diálogo.

Pe 1: Com essa questão do planejamento, o que é que vocês acham que tá faltando?

P 1: Acontecer.

P2: Falta acontecer, mas é como estou lhe falando o que tá faltando é dialogar, chegar prá equipe e conversar.

Pe 1: Ai, deixa eu fazer mais uma outra pergunta, assim/em relação/ em relação / a essa questão do planejamento, em que é que a gente da universidade pode ajudar nisso?

Pe 2: E eu acrescento ainda à pergunta dela, vocês acham que esse momento anterior à discussão do texto esse momento de planejamento MESMO, nesse caso específico, vocês acham que tá sendo legal, tá sendo proveitoso?

P1 e 2: CLARO! CLARO!

P1: Olha / eu participei daquele PROLICEN, lá eu achei que foi a primeira vez que tinha participado de um projeto como aquele/ eu achei muito interessante. O professor/ ele precisa de acompanhamento pedagógico/ lá no PROLICEN foi passo-a-passo: montagem da sequência didática, aplicação, as consequências, uma idéia-base, uma discussão que é coisas / que é isso na escola, na prática acontecem aonde? No planejamento. Planeja-se, observa seu desenvolvimento em reuniões. Veja / três professores de Língua Portuguesa juntos, planejando / a idéia que ela tem já vou deixar de ter aquele trabalho / entendeu / de elaborar.

P2: Eu tenho meu caderno de planejamento / por que eu acho absurdo não planejar.

II. *Canguru e Retrato* – 19/10 – sexta-feira - aula.

Início da aula 19h:

P1: Por enquanto/ por enquanto deixe as dúvidas / por que no momento como esse você vai focar consigo, só com você [*incompreensível*] / então nesse momento eu gostaria de focar/ no final do processo eu não vou dar o gabarito, né? A gente não / a gente não vai discutir as questões, né? Aí nós vamos ver por quê desse conhecimento de determinados termos, se o desconhecimento desse termo vai afetar na compreensão das respostas, né? A leitura / então nesse momento / [*incompreensível*] Então esse momento foi o que eu pedi na aula passada, quem faltou eu disse: “Gente, no primeiro momento, quando você pegar essas questões, né, nós vamos responder duas a cada encontro”, então, vocês, LÁ no primeiro momento não me perguntem nada / vamos fazer de conta que é só você e a questão, não é? Vamos TREINAR para esses simulados, esses vestibulares, essas provas todas/ depois há o momento da correção, aí sim, a gente vai discutir e ver o que errou, é aí onde você vai tirar, avaliar, vai ver o que lhe falta para compreender, né?

Momento da mediação após a leitura silenciosa e de responder as questões individualmente:

A1: Professora, o que é inferir ?

P1: Vamos às respostas diretas, né? Prá avaliar o que errou. Resposta correta seria a letra?

A1: “E”.

P1: Quem falou a letra “E”?

A2: Eu coloquei a letra “E”.

P1: “E”.

A3: Eu coloquei a letra “A”.

P1: Quem colocou, outra letra “E”, “A”? Outra?

A4: “A”.

A5: Eu coloquei a letra “D”.

P1: “D”? Prof^a1: “O dicionário Aurélio apresenta tendência religiosa”, GENTE, a resposta correta é a letra “B”, “B”.

A6: Eu acertei.

P1: Ninguém tinha dito essa resposta, tu colocou certo? Pronto, só uma aluna acertou. Agora [*incompreensível*] vamos às discussões, primeiro a pergunta, né?

A3: É prá colocar o certo aqui?

P1: Quem errou coloque lá do lado o CERTO para num outro momento você ter consciência do que errou. ((pausa)). Vamos agora à discussão, primeiro a pergunta, né, pra que haja aquele/ “quem acertou?”, “quem errou?”, tal, e agora saber o porquê do erro. Vamos ao texto, discutir no texto.

Leitura do texto “Canguru” realizada por uma aluna, seguida da leitura do enunciado

P1: Quando o aluno me pergunta: “Professora, o que é inferir?”, né? É / o conhecimento de determinadas palavras em um texto vai nos levar ao desconhecimento, vai nos levar muitas vezes ao erro, né? A palavra-chave da questão aí/ o problema seria reconhecer o que é do texto, ora se na letra “E” tem “os nativos desconheciam o significado de canguru”, isto está patente no texto, já tá escrito isso, você não precisava inferir, deduzir/ são pistas textuais que me levam à dedução / à inferência/ à resposta/ eu tenho as alternativas aqui na mão, né? E a letra “E” é a mais patente, só que eu não preciso inferir nada para achar essa letra “E”. “Os nativos desconheciam o significado de canguru”, eu acho que se vocês soubessem na questão o que é inferir, não errariam a questão, por que se é para inferir não vai estar lá patente, mas vai ter pistas textuais que vão me levar a essa resposta.

P1: Primeiro: letra “B”, “Os dicionários etimológicos guardam a origem das palavras.” Vocês conhecem o significado da palavra, o que seja o “ dicionário etimológico”? Já é outro obstáculo, né? Outro obstáculo. Primeiro desconheciam o que é inferir e segundo “dicionário etimológico”. Inferir já reconheceram, né? Eu tenho pistas / eu vou inferir isso não só no texto, mas na vida diária a gente vai inferindo coisas. Conforme os fatos vão acontecendo, vocês deduzem. E agora a questão dos dicionários etimológicos, gente. Etimologia, né? Observem, dicionários que falam, né, da origem das palavras, qualquer palavra, né? A maioria das palavras que vocês desconhecem já está lá nos dicionários etimológicos de origem de palavras. Pró que o nome “macaco”? Vai lá e eles mostram a origem das palavras / então eu tenho aqui “os dicionários etimológicos guardam a origem das palavras”.

A4: Por que aqui tem dizendo aqui ó / “desconfiado que sou dessas divertidas origens, pesquisei em alguns dicionários etimológicos. Em nenhum dicionário se fala nisso. Só no Aurélio.” Por isso que eu não coloquei a letra “B”, por quê?

P1: Por que você desconhecia o significado da palavra que foi pedida/ a pergunta aqui, “Posso inferir do texto que:”, isso aí tá patente no texto, tá explícito no texto, ele cita isso/ aí você observa o que era necessário fazer inferência.

Interrupção de aluno e discussão entre a professora e a aluna sobre a resposta

P1: Gente/ então veja, o que você foi capaz de fazer, né? Só uma aluna acertou a questão, então você foi capaz de reconhecer o assunto que tá lá no texto, o significado da palavra “canguru”, então você reconheceu o assunto principal do texto e identificou do que trata o texto/ o desconhecimento dos nativos da palavra canguru, não é? Isso aí são partes do texto que diz qual o tema desse texto, então nós temos aí a questão dos dicionários etimológicos, que guardam a origem das palavras. ((pausa)) Alguém mais marcou outra? É necessário as descobertas linguísticas terem que apontar os linguísticos, não?

A3: Ô professora, mas aqui /

P1: Dedução: é linguista? É professor de português? Então sabe o significado de todas as palavras. Dedução errada. Muito errada. Nem todas as palavras eu conheço, nem todas as palavras os linguistas conhecem, ou doutores reconhecem, primeiro não somos livros, tá, até computador de vez em quando ele se engana. Então vamos a próxima questão, “Retrato””, né, do texto “Retrato”, vamos primeiro a surpresa, quem acertou, quem errou, né? A resposta correta, letra?

T: “A”, “D”, “E”.

P1: Quem marcou? Resposta correta ... letra “A”.

Discussão entre os alunos

P1: Vamos lá. Vamos ao texto! “Retrato”.

Leitura do “Retrato” realizada por uma aluna

P1: Cecília Meireles/ Quantos de vocês já entraram em contato com esse tipo de poesia em algum momento da vida de vocês?

Discussão entre alunos

P1: vamos lá gente, a discussão do texto. Quem gosta de leitura Clarice Lispector também é lindo / mostra o nosso interior, a mulher.

A3: Aqui também mostra o feminino.

P1: Quem nunca leu Clarice, leiam “A hora da estrela” é um livro fininho, bom, você vai reconhecer a autora, então vocês / quando terminarmos, façam um paralelo, desse material do “Prova Brasil”, a gente vai trabalhar, né? Os modernistas de quarenta e cinco / a segunda fase/ então nós vamos trabalhar Clarice Lispector, ela tá bem próximo / vocês vão gostar, né.

P1: Vamos ao tema, né. A questão / o “tema do texto é”/ gente, só duas apontaram, né, quem acertou, foi a letra “A”, “consciência súbita sobre o envelhecimento”, observem, né, a estrutura da poesia dela / ela vai falar: “eu não tinha este rosto de hoje, assim calmo, assim triste assim magro, nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo, eu não tinha estas mãos sem força”/ é a consciência de repente, não é, diante do auto-retrato, no espelho, não é, ela não, ela tava se auto-analisando, o físico, o interior, quando ela diz “eu não tinha estas mãos sem força, tão paradas e frias e mortas; eu não tinha este coração”, há uma oscilação, ora exterior, ora interior. “Eu não dei por esta mudança”, olha como é lindo, “tão simples, tão certa, tão fácil: Em que espelho ficou perdida a minha face?” Essa é bonita ou não é?

P1: Quem marcou outra letra, vamos ver por quê?

A2: Eu marquei a “D”.

P1:”D” / “A recordação de uma época de juventude” NÃO! Em nenhum momento, vocês observem que ela recorda passado, ela tá ali de repente, de súbito, né, está diante de uma realidade, ela agora é outra, ela envelheceu, né? Observem aqui quando ela diz na letra ”B”, “a decepção por encontrar-se, a questão, né, já fragilizada”, de forma alguma, ela cresceu, se você conhecer essa poesia, veja que em nenhum fragmento transpassa essa fragilidade, mas sim, né, o tempo que passou, a

mudança interior, física, o que eu gosto muito em Clarice é essa demonstração da mulher, da mulher forte, né?

A3: Ô professora, o que é súbito?

P1: De repente. O fato de ela está dizendo que o tempo passou, não quer dizer que ela está recordando um tempo passado. (nesse momento a professora retorna à dúvida da letra “D”). ((pausa))Aí, talvez essa consciência de que o tempo passou dê a impressão de que ela está recordando o passado.

A3: Esse texto é lindo, é a vida da gente.

P1: É uma questão de gosto, né, gente?

Discussão entre alunos e continuação da discussão sobre as questões dos textos “Canguru” e Retrato”

P1: Quem lê a questão?

Leitura da questão realizada por uma aluna.

P1: Letra correta é a letra?

T: “A”, “B”, “E”!

P1: Resposta correta, letra “E”.

P1: Olha o ACHISMO. Mais opinião do que ACHO, TAMBÉM ACHO, né? Lá no texto, “também acho”, olha, aí ele cita lá: “Quando comuniquei a descoberta a Paulo Rónai, né, e grande amigo de Aurélio Buarque, Paulo gostou de saber...mas acrescentou... também acho” também acho, tá aí, óbvio que é essa.

Conversa entre alunos.

P1: GENTE, próxima questão resposta correta, letra...

A: "B".

P1: "B"

T: "B"!!

P1: Letra "B". Veja, eu tenho "Todo mundo sabe, número um, todo mundo sabe (será) que canguru vem de uma língua australiana". Voz marcada do narrador, não é, é o narrador que tá falando, é marcada, B. Dois: "A outra versão é mais bonitinha", voz marcada de Paulo, Rónai, né?, três: "O nativo respondeu em língua local, 'Eu não sei'", demarcada do? A1: Nativo.

P1: Nativo. "paulo gostou de saber da origem real do nome DO canguru", voz demarcada DE... Prof^a1 e A4: Paulo Rónai.

P1: Então, gente, "Retrato", bem rapidinho prá fechar. Resposta, letra? T: "A","C"?

A3: "B"

A2: E a "C"?

P1: levanta a mão, "A", "C". Engraçado, tem gente que não responde, né? *[incompreensível]*.

P1: Letra "A".

A3: Aleluia!

P1: Ó, "Descrição de um AUto-retrato" e "Apreciação das mudanças do corpo causadas pelo: tempo", né? Aí esses três é entre aspas "Auto-afirmação de rejuvenescimento".

III. **Senhora** (fragmento), de José de Alencar e **Tirinha**, de Ciça 31/10 - **Quarta-feira-Planejamento**

Pe2: Hoje é “Senhora” e a tirinha, né?

P2: É.

Pe2: Vamos dar uma lidinha, nos textos, né? (++) Vou começar, certo?

Leitura pela pesquisadora do fragmento “Senhora” com duas interrupções da Prof^a2, para perguntar informações à funcionária que passava no momento da leitura. A leitura foi interrompida para que uma das professoras (Prof^a1) fosse até uma das salas de aula acalmar uma turma sem professor.

Pe2: Aí a questão do material, né? “O narrador revela uma opinião no trecho.” Qual é a resposta que ele dá?

P2: “E”

Pe2: “E”. “Aurélia passava as no..” “O narrador revela UMA opinião no trecho”. A pesquisadora ler alternativa por alternativa, quando ler a E enfatiza: “Esse fenômeno DEVEIA TER... acho que é por causa desse “devia”, né? “...uma razão psicológica.”

P2: É! Acho é por causa desse “devia” mesmo.

Pe2: É.

P2: Então a E “revela a opinião no trecho mesmo.

P1: É o único que analisa.

Pe2: Exatamente, e dá uma idéia de que, que ela tem...

P1: Modalização.

Pe2: É, modalização, é ... modalização. Trabalhar modalização. (++)

Pe2: Aí... as que tu fez.

P2: Aí eu pensei, naquelas observações que você falou... aí a primeira questão...

Leitura da primeira questão pela professora.

P2: É uma questão bem, bem, na verdade não é uma questão de... de localização, né? Seria de inferência, eu acredito.

Pe2: Ah, Ram. "Parecerá estranha.." aí..

P2: Aí tem duas, aí tem duas aí, entendeu, a A e a D... a A e a D, certo? Que, talvez, sejam parecidas de acordo com o texto, entendeu? Na verdade a resposta é conveniência. Depois eu fiquei pensando na possibilidade de mudar as duas, se daria certo as duas pois agora foi que eu percebi que, ó, talvez tenha..

Pe2: Aproximação.

P2: É, assim.. eu pensei em "comercialização", a resposta, mas aí tem...

Pe2: Conveniência.

P1e2: É!

P2 : Aqui ó, "Quando se lembrava que esse amor a poupara à degradação de um casamento de conveniência, nome com que se decora o mercado, matrimonial, tinha impulsos de adorar Seixas como seu Deus e redentor." Tinha pensado na conveniência, MAS, nessa época aqui, não era a questão do comércio?

Pe2: ERA.

P1: Também, MAS, eu acho interessante deixá-la, por que muitas alternativas que a gente vê por aí, e que a gente mesmo constrói, que a gente pega, tem esse tipo de questão, são próximas, mas, uma é a verdadeira. O mais aproximado, prá mim, é conveniência. É , pela inferência talvez eles marquem a letra A. Mas é bom a gente mostrar um bom exemplo de resposta.

Pe2: Com certeza.

P2: E aí, Pe2, o que é que tu acha, aí?

P1: Eu acho que deve continuar do mesmo jeito, dá prá trabalhar.

P: O que você mudaria no enunciado?

Pe2: Olha, aqui...

P2: É por que assim, eu coloquei de acordo com o parágrafo todinho, entendeu?

P1: Até mesmo por que você amarra “de acordo com o primeiro período do QUARTO parágrafo”.

Pe2: É agora eu acho que é “de acordo COM A OBRA”.

P: É.

Pe2: No quarto parágrafo aqui a gente vai ver que ela sentia alguma coisa por ele , independente de ser por conveniência ou não, né, ó: “Pensava ela que não tinha nenhum direito de ser amada por Seixas, e pois toda a afeição que lhe tivesse”, quer dizer, ela sentia alguma coisa por ele, independente de ser comércio, “...muita ou pouca, era graça que dele recebia.”

P2: O mínimo de amor que ele desse prá ela, já era o máximo pra ela.

Pe2: Então NESSE período aqui, a gente vai ter o quê? A gente não vai ter amor por comércio não, é o contrário, ela vai sentir alguma coisa por ele, né, e quando se lembrava que esse amor a poupava a degradação de um casamento de conveniência, ai ela lembrava que era de conveniência.

P2: Então é “na obra”, né?

Pe2: É NA OBRA.

P2: Aí eu coloco como? “De acordo com a obra, ou com o fragmento”?.

Pe2: De acordo com, com a ÉPOCA.

P2: Com a época, por que aqui tem a questão da época, também.

Pe2: Eu não sei se...

P1: Por que que a gente não retoma a questão da inferência? (++)

Pe2: Eu acho que no parágrafo quinto é que tá mais claro isso, não, ó: “Parecerá estranha essa paixão veemente, rica de heróica dedicação, que, entretanto assiste calma, quase impassível, ao declínio do afeto com que lhe retribuía o homem amado, e se deixa abandonar, sem proferir um queixume, nem fazer um esforço para reter a ventura que foge.”

P2: Na verdade eu acho que é o texto todo.

Pe2: Na verdade aqui, na verdade aqui, é exatamente o contrário do que a época previa, a época previa o casamento por conveniência, só que aqui o eu-lírico tá mostrando que Aurélia SENTIA alguma coisa por ele, não é não?

P2: É. Isso é verdade, “e pois toda a afeição que lhe tivesse, muita ou pouca, era graça que dele recebia”, o mínimo de atenção que desse prá ela era , era, ela sentia amada, né, o mínimo assim ela já se sentia bem? “Quando se lembrava que esse amor a poupava à degradação de um casamento de conveniência, nome com que se decora o mercado matrimonial”,.. quando ela percebe que é só por conveniência, né?

Pe2: É , eu acho que o parágrafo dois é que trata isso com mais clareza, “Raras vezes parecia Fernando, que arranjava uma desculpa qualquer para justificar sua, sua ausência. A menina que não pensava em interrogá-lo”, tudo por que era conveniência, né, “... também não contestava esses fúteis inventos. Ao contrário buscava afastar da conversa o tema desagradável”, que era a questão de CASAR por conveniência.

P2: Exatamente, ela não tava nem aí para justificativa dele, então a gente vai reformular essa questão. (++) .Realmente é o dois.

Pe2: É verdade.

P2: Inclusive é o texto todo.

Pe2: Por mais que ela gostasse dele, vem a questão, mas era casamento por conveniência..

Pe2: O fragmento... de acordo com o fragmento, bem como com... a obra, né, Senhora, em que consiste...

P1: De acordo com o fragmento podemos ... da obra... podemos inferir que o amor, né, do primeiro período...

Pe2: É exatamente, vai ter que deduzir a partir das pistas... podemos inferir que o amor consiste em...

P2: É podemos inferir que o amor...

Pe2: Aí no caso, conveniência e comercialização ta ambíguas , né, o negócio? Acho que a gente podia tirar conveniência, né?

P1: Eu acho conveniência deveria ser a resposta.

Pe2: Conveniência , né?

P2: Eu também acho.

P1: A gente ta analisando um fragmento contextualizado.

Pe2: É.

P1: Ai vai ficar letra A doação, B reciprocidade, C.

Pe2: Coloca um na letra A não?

P1: Cumplicidade?

Pe2: Pode ser.

P2: Eu acho que cumplicidade, doação, reciprocidade e dedicação tão muito próximos... Eu acho que vai ficar muito próximos.

Pe2: Pera aí... eu acho que pode ser cumplicidade não tem nada a ver, ela passava a noite solitária ele mal chegava perto dela, não tem nada a ver.

P2: De ficar tudo bem, EU acho assim, vai indicar conveniência?

P1: Eu acho que deve, sabe por quê não poderia ser.. por que todas estão muito próximas..eles não iria nem parar pra pensar, seria bom colocar algo relacionado à conveniência

P2: Mas deve ter alguma coisa relacionado ao amor também, sabe por que ó, “Pensava ela que não tinha nenhum direito de ser amada por Seixas, e pois toda a afeição que lhe tivesse, muita ou pouca, era graça que dele recebia.” Eles podem pensar que está relacionado a isso...

Pe2:Esse trecho mostra que ela tem um sentimento de verdade por ele...esse trecho aqui confunde...

((Leitura da segunda questão formulada por P2)).

Pe2: Onde é que tem isso aqui.

P2: No ultimo, nas duas ultimas linhas.

Pe2: “Esse fenômeno de via ter uma razão psicológica, de cuja investigação nos abstermos; porque o coração e ainda mais o da mulher que é toda ela, representa o caos do mundo moras, caos do mundo moral, quer dizer, no caso a mulher, Aurélia ela ta, está pondo em cheque toda essa questão...

P2: E tem a metáfora aí , né , “que monstros vão surgir nesses limbos.....

((Leitura das alternativas))

P2: Qual foi a questão que eu marquei? (++) Deixa eu olhar qual foi a questão aqui...

Pe2: Aqui eu acho que tem duas alternativas.. pra mim eu acho eu pode ser letra B ou E. P1: A questão B é semelhante a D

Pe2: mas só que a letra D é “sendo que não tem vida!!”

P1: E acho que e semelhante a letra E!

Pe2: É exatamente, era essa letra...

P2: “Ninguém sabe que maravilhas ou que monstros vão surgir nesses limbos”. Com relação à mulher, né? “Ninguém sabe...” Aí vem, representa as contradições, os paradoxos..”

Pe2: E a letra E?

P2: A E vamos ver.. “Representa..” Eu não vi diretamente só de Aurélia, entende, não diretamente só de Aurélia mas do eu feminino, por que olhe, porque o coração, e ainda mais o da mulher...”

Pe2: Eu acho que você pode tirar essa ambigüidade aqui colocando “unicamente de Aurélia”, unicamente de Aurélia, “Representam os conflitos emocionais unicamente de Aurélia” ou “Representam unicamente os conflitos emocionais de Aurélia”.

((Leitura da Tirinha pela pesquisadora e leitura da questão pela professora)).

P2: Tá na cara que é, que é interesse, né?

P1: Agora, eu já peguei essa questão na sala, o texto não verbal influencia a resposta, e quem errou foi influenciado pelo não verbal e marcou ingratidão

Pe2: É...

P1: Então quem foi influenciado pelo não verbal marcou gratidão, e quem não foi influenciado acertou a questão.

((Interrupção por uma funcionária))

Leitura da questão produzida pela professora.

P2: Entendeu aí.

Pe2: Aproveitar?

P2: É.

Pe2: Agora tem, aproveitar, relaxar e divertir os três estão no mesmo campo semântico, não?

P1: Aproveitar, divertir, relaxar.

Pe2: Eu vou relaxar, aproveitar...

P2: Tu acha?

Pe2: Eu acho.

P2: É realmente. Ei botei relaxar no sentido de descansar.

Pe2: Eu acho que não é denota, eu acho que é qual verbo poderia substituir a expressão.. não sei... Eu acho que poderia ser: Qual verbo poderia substituir a expressão, não sei se é verbo, "Curtir a minha independência" ? Não é? Ficaria assim: qual verbo poderia substituir a expressão Curtir a minha independência?

P2: Mas assim, mas ai, mas ai.. qual verbo poder

P1: Eu acho que é minha independencia e não curtir a minha independencia, do jeito que vc expôs a pergunta da a entender ao aluno que é a expressão toda , e não curtir, mas seria apalavra curtir no caso..." Pelo contexto da tira, qual verbo poderia substituir a palavra "curtir"...

P2: Mas aí não vai dar a idéia ... por que eu não coloquei verbo eu coloquei minha independência, quando eu coloquei era no sentido não de substituir um verbo pelo outro. Pe2: Eu acho que substitui pela expressão toda.

P1: É uma palavra por outra, mas também não existe substituir...

P2: Ma eu não pedi para substituir, eu pedi pra, pra... qual o verbo que DENOTA...

Discussão entre as professoras.

(++)

Leitura da segunda questão pela pesquisadora.

P2: Eu coloquei como resposta a letra C.

P1: Que valor? É valor semântico?

Pe2: É letra C a resposta?

P2: Eu achei a letra E próxima a C, mas não encontrei nenhuma palavra.

Pe2: Bota, sei lá.. um... interrogação, pergunta, questionamento... é mais só que no quadrinho três tem uma pergunta, né? Ai ele pode achar que é? A construção lingüística, não, A PONTUAÇÃO.

P1: Ta havendo uma falta de paralelo, dentro da construção lingüística ta a pontuação... a pontuação dentro da construção lingüística, né? (++)

Pe2: Que facilita.. acho que pode ser... A pontuação dentro da construção lingüística nos dão pistas textuais

P1: A pontuação dentro da construção lingüística nos dão pistas textuais que facilitam a compreensão..

Pe2: Compreensão de quê? "As construções.. a compreensão DA TIRA EM QUESTÃO"... agora eu acho que ta meio... (++)

P2: As construções ... da tira em questão... Que valor semântico as reticências provocam no segundo quadrinho da tira? É só até ai?

Pe2: Não....

P2: Tenta justificar o fato da questão não ter saído como o desejado

Pe2: Mas esse momento aqui é pra isso, é normal. Olha eu acho que fica melhor assim: A pontuação, dentro das construções lingüísticas, é um dos elementos que facilita a compreensão da tira.. A pontuação virgula, dentro da ... virgula... se constitui como um dos elementos... como um dos elementos... lingüísticos pode ser... ah não já tem... estilísticos então...

P2: Eu coloquei...

Pe2: se constitui como um dos elementos estilísticos que facilitam.... Eu acho que não tá legal... que facilitam a compreensão da tira em questão.. que valores semântico

P2: Que VALOR..

Pe2: que facilita a compreensão da tira em questão. Que valor semântico Eu sugiro que a gente pare por aqui...

V. textos 16, 17, 18 19, 20 e 21.-21/11 – sexta-feira - aula.

P1: Nós temos aula hoje, quarta-feira, sexta, quarta e sexta, dia trinta eu estou entregando o result... HOJE quarta- feira... vamos estar com as aulas de leitura com essas questões aí, são quantas aulas hoje?

T: SEIS!! Pois é, haverá tempo ainda de iniciarmos o material da próxima avaliação, um material simples já está pronto sexta-feira, e o terceiro momento é SÓ, pensar e fechar o material do Prova Brasil, espero em Deus que dia trinta eu esteja aqui com as médias todas, SENÃO na segunda-feira que é o último dia da minha aula eu entrego a lista de notas... mas vai dar tempo sim... já estou habituada, todo final de ano é assim ... *[incompreensível]*

Discussão entre alunos e a professora

P1: GENTE, VAMOS FAZER SILÊNCIO, POR FAVOR!!

Momento preparatório Enem/2008

((Professora em planejamento mostrando à pesquisadora o seu material utilizado para o trabalho das aulas preparatórias para o exame Enem))

P1: Lá na década de trinta, a gente tava trabalhando Vidas Secas, ai já ta mudando, ate aqui, a Semana de Arte Moderna né, ai tem o slide, eu trago algumas figuras e imagens pra eles, do grupo dos inovadores, ai eu tenho Di Cavalcanti, né, Oswald de Andrade, ai vou comentando, tanto comentários da vida deles, comentários particulares, que é bem interessante, aguça a curiosidade deles, quem casou com quem, aquela historia toda , pronto ai o Teatro Municipal, a gente traz aquele aluno que já foi lá, se não foi a gente vai conversar, é.. aí tem esse material que eu faço ponte com as novelas e minisséries, né, aquela coisa, né, a imagem, o contexto social, a época, por que aquela coisa, tem aquelas questões interdisciplinares, né, que traz história , geografia..

Pe 1.: Anita Mafalti ela foi pintora, né.

P1: É , aí aqui eu trabalhei, Anita Mafalti, TRCIIa, Oswald, quem casou com quem, por que casou, a questão do físico... dela, eles estão acostumados por que na Rede Globo tem aquela minissérie com Anita bem jovem, tem uma imagem que eu coloquei aqui, dela bem humana, né, dela bem humana, por que na Rede Globo tá assim, por quê? Por que são imagens que traz à mente o futuro // Aí aqui a questão da esCRIta da época que foi trabalhada também.

Pe1.: Tema questão, é...//

P1: DO CONCRETISMO, né?

Pe1.: É, do concretismo.

P1: É todas aquelas vanguardas, quando chega aqui a gente já tem trabalhado aquelas... vanguardas todas, aí aqui tem a questão da escrita da época... os dois textos... aqui ((lendo)) “Alguns dos cartazes que foram colocados no Teatro Municipal”.

Quando tem chegado aqui, eu tenho trabalhado toda a questão da escrita da época... Aí quem é contemporâneo de quem, o auto-retrato de Tarcila, aí aqui essa foto que quase bastante.... dos alunos, aí eles perguntam: Professora, e Tarcila era assim? Ai eu digo: Olha aí, tá vendo que Tarcila era Linda! Vamos lá. Aí eu tenho aqui Anita na Itália, ó, bem real, bem natural, né? Bem diferente do que ela é realmente, diferente do que a mídia passa, né? Aí Pagu, todos eles adoram a foto de Pagu, eles falam: Professora, ela te muma cara de dissimulada! Aí vou entrar na questão comunista. Aí os manifestos, por que nesse nosso material não tem os manifestos, aí ei peguei alguns manifestos.

II. Aula ministrada – 26/07/08 – Sexta-feira

Textos presentes nas questões 3 e 4 da prova Enem 2007

((Professora mediando))

P1:A gente já pode começar gente...

Turma: Não ...

P1: A gente faz a primeira .. aí a gente dá uma paradinha pra você/ analisar as outras... Lembre-se que você só tem cinco horas pra resolver essa prova. VAMOS LÁ. Entao essas questões três e quatro, né . Elas diz respeito a obra né, de Graciliano Ramos,Vidas Secas, né isso, e vamos primeiramente, a resposta correta... resposta correta letra..

Turma: D

P1 : D

Turma: B ?

P1 :D,D

Turma: D !

Alunos: Acertei.

P1 : Se você não leu a obra, não sabe em que contexto está a obra/ por que, leia a questão. Resolve a questão por que é uma questão de leitura. (incompreensível). Então letra D, de dado. Então eu não vou nem ouvir vou fazer ouvido de mercador porque mesmo sem ler a obra vou resolver pelo conteúdo, cuidado, pode vir uma questão que dependa da leitura da obra. Pelo que eu pude ver aqui, ninguém leu a obra, né isso ? Né isso ? Então eu vou resumir pra vocês como uma conversinha aqui de comadre, vou resumir como essa história Vidas Secas. ((pausa)) Vidas Secas vai se enquadrar na década de trinta, após (incompreensível), semana do modernismo brasileiro, e que foi na semana de 22, né, essa turma da noite sabe bem o que foi isso, lembram, a semana de arte moderna, semana de 22 conhecida como, então vocês observem, que essa semana explorou, né, tema ainda não conhecido dos brasileiros, e foi muito criticada e muito aplaudida por alguns, aí vamos lembrar os pré modernistas, como aquele rapaz comentou comigo, né, eram Graça Aranha, Monteiro Lobato, completem comigo, Augusto dos Anjos...

A: Graciliano Ramos e Lima Barreto.

P1 : Isso. Essas são os pré-modernistas, certo. Aí tem os modernistas de primeira fase, né, que a gente trabalhou aqui na sala de aula, Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Manuel Bandeira, lembram, esses três é a TRÍade modernista, podemos dizer, que Graciliano Ramos, vai ta aonde, década de trinta, ne, década de trinta, aqui no Brasil, é após a semana de arte moderna um hall de autores que trabalharam regionalismo, questões regionais, quem sabe mais alguém que contemplava esse conceito, quem foi o autor que abriu esse leque do regionalismo aqui no Brasil, na década de trinta, a primeira obra foi feita em 1928, né, já// entrando na década, hein, // José AMÉRICO de Almeida, José Américo de Almeida, né, conhecido como o... o governador do nosso estado, é da Paraíba, então, vejamos, que nos estamos, aqui na Paraíba, comemorando a morte dele, mas lá no ENEM, é a Bagaceira... vamos ver, então, José Américo de Almeida, abriu caminho para esse autores da década de 30... Jose Lins do Rego, quem mais... quem foi que falou que escreveu Vidas Secas que eu acabei de comentar...

A: Graciliano Ramos.

P1: GRACiliano Ramos, né isso, aí tem o nosso, José Américo de Almeida, autores nordestinos, não é, que trabalham a questão nordestina, a seca em si. Então Vidas Secas, vou comentar bem breve, bem leve, pra vocês, é a historia de uma família de retiRANtes, eu achei muito bonito quando eu li a primeira vez, é uma historia linda, pra quem viveu ou tem parentes no sertão da PB, olha é uma coisa magnífica pra gente, que é conhecer isso de novo, Vidas secas vai tratar da história de retirantes: eles saem de uma região de uma fazenda procurando sobrevivência, ai tem Fabiano, que é o personagem que faz o pai, tem... a Sinha, que não é Sinhá, sinhazinha, que é a dona de casa, a nordestina, aí Sinhá deixa de... ser Sinhá e passa a ser Sinha, deixa de ser Sinhá, não tem o acento agudo no a, mas Slnha, que é a mulher de Fabiano, vem com a simbologia da mulher desprestigiada da sorte, da vida, a nordestina sofredora, né// é Slnha, não é SiNHÁ, então é uma simbologia grande que se faz a essa mulher, observem// a obra ... Então essa história de retirante, vai nos mostrar a SAGA de uma família, né, que não encontra abrigo// quando eu li pela primeira, ne, por wque eu sou assim quando eu leio o livro eu não vejo JAmais o final, é a mesma coisa de adiantar a fita do filme ai esperei vez o livro, ... Fabiano era monossilábico...

Graciliano vai passar pra gente essa linguagem monossilábica ...

Eles comem, gente, no auge da.. da fome.. eles comem o papagaio, eles comem o papagaio... a gente ta acostumado com o romantismo piegas, ne, dos norte-americanos..

A: ..Que é a realidade , né, como deve ser, né.

P1: É.

A: A gente espera outro fim.

P1: É a gente ta acostumado com o final feliz né... Então observem vocês tem q atentar pra essa política da década de trinta... Então eu tenho uma época política de repressão... E tem Jose Américo de Almeida, Graciliano Ramos, e aquele da terceira margem do Rio Guimaraes Rosa...

A1: Já passou as obras...

Profª: Já, já passei, e eu tenho no meu caderno, sempre quando me pedem eu já selecionei. Pronto. Eu já separei as obras, tem umas que já estão no caderno/ já separei as obras de cada grupo.

A2: O Cordel tem que ir na universidade, ta prontinho na universidade, quem quiser adquirir a Xerox é oito reais.

P1: Ai esse material eu selecionei algumas obras do vestibular, ALGUMAS, Algumas obras da UEPb outras da UF, certo, separei. Por que não vai ser o vestibular que vai lhe impedir/ passou do tempo dos vestibulares, a gente vai parar de ler literatura(pergunta)

T: Não.

P1: Então vamos seguir, ENTÃO VAMOS aqui a questão, não é ... entenderam a historia da saga desses retirantes... (pergunta), é por aí, é necessário ler viu gente.. é a questão número três/ É NECESSÁRIO LER, observem que, a minha observação de 2005 a 2007, lembram que eu selecionei os exemplares, as questões do ENEM do mesmo jeito eu tenho as questões, o que eu observei durante essa linha do tempo e que eles no início das questões todos pré modernistas trabalhavam os pré modernistas, Manuel Bandeira, Mario de Andrade, ai vinha Anita Malfati, Monteiro Lobato, agora ta saindo agora de figura, é a tendência da UFCG também, o trabalho da UFCG, circula agora, pelo menos segundo o edital né é exigido um filme e Guimaraes Rosa e Manuel Bandeira. E Manuel Bandeira é primeira fase. Vamos à leitura, quem ler o texto numero um. “Agora Fabiano...”

A1: “Agora Fabiano...”

P1; Observem que Sinhá, Graciliano Ramos usa da estratégia da descrição, um exemplo é a morte da cachorra, o capítulo da morte da cachorra.

P1:Continuemos. Texto dois. “Para Graciliano...”

A2: “Para Graciliano...”

P1: Quem comenta muito isso é Graciliano né. ((pausa)) Atenção! Chamem a atenção para os professores de História para a década de trinta.... Ou seja: eu perdi a “nata” da história.

