

Leitura e escrita nas falas e imagens de professoras

Mary Julia Martins Dietzsch

Se a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém como pelo fato de que se dirige *para* alguém, é na realidade da interação verbal que deve ser buscada a heterogeneidade discursiva. (Bakhtin, 1988) A linguagem, como elemento fundador e mediador das relações professor-aluno e aluno-aluno, organiza a rede interativa em sala de aula, envolvendo vozes, silêncios e outros indícios, que revelam essa organização ou a ocultam.

Para compreender o envolvimento do professor com a linguagem faz-se importante observar como vem se constituindo o espaço de suas salas de aula: Um lugar de diálogo e de partilha em que são elaborados e reelaborados os textos das crianças? Um ambiente que permite ao aluno assumir e escutar a própria voz, impregnada das outras vozes que marcam a sua palavra? Se o que vemos é próximo ou muito distante dessas indagações, só conhecendo melhor essa distância, em suas origens e conseqüências, é que será possível vislumbrar e, quem sabe, propor novas perspectivas para o desenvolvimento do trabalho com a leitura/escrita.

Com essas idéias e perguntas, focalizamos a nossa atenção nas salas de aula de três professoras que trabalham em primeiras e segundas séries do primeiro grau de escolas da rede pública paulistana. Complementamos essas observações com registros em vídeo e informações coletadas em entrevistas com as professoras, como apresentado a seguir.¹

1 Os dados, que constituem este artigo, tiveram sua origem na pesquisa realizada entre 1993 e 1996, com o apoio do CNPq. O projeto contou, inicialmente, com a participação das pesquisadoras: Maria Thereza Fraga Rocco, Marli E. D. Afonso de André, Mary Julia Martins Dietzsch e Sonia T. de Sousa Penin. Participaram também do grupo a doutoranda Laurizete F. Passos e as bolsistas Ana Laura V. B. Azevedo, Bianca C. C. de Aguiar e Laura B. Aquino.

Escolas e professoras

A escola aqui referida como “escola I” encontra-se na região oeste da cidade de São Paulo, em um bairro que tem uma boa infra-estrutura urbana, sendo habitado por famílias de classe média. Originariamente construída para atender a essa clientela de classe média, a escola é atualmente freqüentada por uma população, em sua maioria, de baixa renda, que se instalou mais recentemente no bairro, vivendo em condições precárias.

A escola designada “escola II” está situada na região norte da cidade de São Paulo, em um bairro que abriga famílias de classe média e tem um intenso comércio. Como no primeiro caso, foi criada para atender a uma classe média emergente. Entretanto, nos dias atuais, é freqüentada tanto por alunos que vão à “Disneylândia” quanto por aqueles que mal podem pagar a passagem do ônibus urbano.

A escola denominada “escola III” está instalada na zona oeste da capital paulista, em um bairro residencial com uma população de elevado poder aquisitivo. Apesar de ser hoje cortado por uma movimentada rua de comércio e intenso trânsito, o local é ainda cercado de áreas verdes e residências de alto padrão. Embora existam diferenças entre as condições econômicas dos alunos que freqüentam essa escola, tais diferenças são menos marcantes do que as observadas nas duas primeiras escolas.

As três professoras, referidas neste artigo como professoras I, II e III, são formadas em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e têm uma situação de trabalho que, comparada às condições da maioria dos docentes que atuam em nossa rede pública de primeiro grau, pode ser entendida como privilegiada. Lecionam em um só período, têm um horário remunerado para estudos dentro da jornada de trabalho e dispõem de uma coordenadora pedagógica que deveria, em princípio, assessorar e acompanhar as atividades docentes. As professoras demonstram preocupação em se atualizar, buscando novas informações em algumas leituras e na participação em cursos ligados à área educacional.

A partir dos dados registrados em observações de sala de aula, nos vídeos e nas entrevistas, chama a atenção a forma diferenciada como as professoras encaminham seus trabalhos e como isso se reflete na dinâmica da classe. Falam como se estivessem, realmente, desenvolvendo um trabalho construtivo com a leitura e a escrita. Entretanto, um olhar mais aprofundado revela indícios importantes a respeito das relações que mantêm com o conhecimento, como se manifestam, na prática, suas idéias a respeito da leitura/escrita, como concebem os alunos e a sua própria profissão.

Relações entre o discurso e a prática das professoras

Retomando a fala da professora I, pode-se constatar seus prognósticos a respeito das possibilidades futuras que imagina para seus alunos. Acredita que, embora o estudo não possa modificar radicalmente as condições de vida, no sentido de melhoria econômica, estudar pode trazer outras formas de compensação.

Isso eu falo pros meus alunos: eu não vou ficar rica... (Vocês) vão ficar como a professora, trabalhando e gastando a paciência aqui?

Mas (o estudo) muda a sua vida, muda.. Você pode entender melhor a natureza, as pessoas, você pode entender melhor aquilo que você acredita...

Não ficarão ricos, mas poderão ter uma condição de vida mais digna.

Complementando sua opinião, a professora acha que é suficiente ensinar aos alunos o que considera básico: ler, escrever e fazer contas, enfatizando que esse conteúdo é o que será importante para crianças que, muitas vezes, deixam seus estudos antes de terminar a “quarta série”. Com essa aprendizagem inicial, por mais rudimentar que seja, elas poderão melhorar um pouco os seus destinos, conseguindo empregos nas áreas de vendas, escritórios “...e até mesmo como professores...” Essas palavras podem ser um indício de como a professora pensa a sua profissão: para ser professor é preciso saber um mínimo, nada mais do que isso.

Uma outra leitura dessa mesma fala poderia sugerir uma visão utilitarista do estudo, como se o valor maior do conhecimento fosse o de permitir angariar riquezas e ascender economicamente. Como tornar-se rico estaria muito distante do que é possível aos seus alunos, basta que aprendam um pouco a fim de conseguirem outras vantagens que não as trazidas pela aquisição de bens materiais. O magistério poderia até ser um objetivo maior para determinados grupos sociais: grupos esses cujas condições de vida não permitem que atinjam os conhecimentos necessários ao exercício de profissões valorizadas, que dão acesso a altos padrões econômicos.

Para os pobres, que não podem estudar e aprender muito, ser professor poderia significar um privilégio, mas para aqueles que têm outras possibilidades o importante é buscar profissões que ofereçam vantagens materiais e não apenas “ideais”. Dessas leituras possíveis, surge a pergunta: as falas da professora refletem uma desvalorização da profissão ou uma interpretação enviesada do papel do professor?

Em classe, essa professora segue uma programação diária, que assume quase sempre a mesma seqüência de atividades: ditado dirigido, bingo de pa-

lavras, recitação de fábulas, produção de frases e textos coletivos, jogos, leitura de cartilhas e alguns tópicos de Ciências e Estudos Sociais. Começa a aula, geralmente, ensinando aos alunos informações que considera úteis, utilizando diálogos que podem ser semelhantes ao que se segue:

“Henrique, o que é que você veio fazer aqui?” Uma vez que o menino não responde, volta-se para a classe e continua: “Então a classe responde por você”. E a classe em coro responde: “Estudar”. A seguir dirige-se novamente aos alunos: “Onde a gente mora?”. As crianças respondem em conjunto, indicando o nome do bairro: “No Jardim X...”. A professora corrige: “Na cidade de São Paulo... E qual é o pedacinho que...” Sem esperar que a pergunta seja completada, as crianças rapidamente repetem: “Jardim X”. “A professora insiste e pergunta: “O Jardim X é um pedaço de cidade, e a gente chama de...” Ouve-se novamente o coral da classe: “Bairro...”

A professora parece sentir-se satisfeita e “cumpridora de sua missão”, ensinando aos seus alunos o que considera “informações que lhes são úteis”, recorrendo ao uso de perguntas retóricas, que pouco exigem das crianças. Segundo nossas observações, tal procedimento se repete dia após dia. À primeira vista, essa forma repetitiva e estereotipada de conduzir o grupo permite que se identifique a classe como uma massa amorfa, aparentemente participante, mas que de fato responde sem pensar às solicitações.

Entretanto, um contato mais próximo com esse ritual coloca em dúvida a sua encenação. Nas vozes fortes que marcam cada celebração diária, o espectador atento poderá pressentir um jogo, fundado em regras não muito claras, mas com a participação consentida de professor e alunos. Como funcionam suas regras e quais as conseqüências desse simulacro são questões a serem desvendadas. Ultrapassando a idéia “do hábito que faz o monge”, desvenda-se um universo de pistas a serem seguidas e melhor entendidas. Seria esse jogo apenas uma forma de brincar com a rotina ou um recurso auxiliar na aprendizagem?

Nessa sala de aula, como na maioria das escolas, predomina o discurso da professora em incansáveis monólogos. Aos alunos, restam-lhes as brechas deixadas pela própria desorganização da dinâmica de aula. Ao proceder dessa maneira, a professora parece acreditar que é possível a assimilação de *tudo* que transmite oralmente, e, ao deixar seus alunos falarem, já tem preestabelecido o que deseja ouvir. A dialogicidade do discurso é desconsiderada.

Seja essa prática da repetição – insistente e constante – entendida como um indicativo da anonimidade ou como um possível jogo que foi se cristalizando em um hábito grupal, vale questionar o entendimento de linguagem que sustenta muitas das atividades em classe. Se a linguagem for compreendida como

constitutiva da subjetividade, como um acontecimento singular, que diferencia e inclui o aluno em uma comunidade de interlocutores, qual o sentido de se imitar em coro a fala de outro? Para que alguém possa assumir o seu próprio discurso e possa desenvolver suas possibilidades para lidar com as tensões que se estabelecem no diálogo, as condições de produção da linguagem em sala de aula não deveriam ser muito diferentes?

Além da forma homeopática e ruidosa de tratar a informação e de se relacionar com a classe, nota-se ainda que a professora pretende estimular seus alunos valendo-se de desenhos e figuras, tentando relacioná-los às atividades propostas de leitura, escrita e matemática, tal como cunhado pelo livro didático. A figuração de questões e a repetição constante é o recurso privilegiado no ensino, confirmando-se as críticas de Delamont à organização do trabalho escolar:

(...) Sujeitar uma pessoa a repetidas perguntas sobre um assunto, tentar verificar o que ela sabe a seu respeito e praticar interrogatórios são coisas grosseiras na vida cotidiana, mas constituem a marca essencial da vida da sala de aula. (1987, p. 139)

Tais estratégias de lidar com o ensino em sala de aula contrastam com o interesse que a professora demonstra pela vida e pelos problemas de seus alunos, fora da escola. Conhece a família de cada um, sabe como são tratados e como vivem em casa, tentando orientar os pais no relacionamento com os filhos. Essa orientação pode ir muito além da esfera pedagógica, para atingir, por exemplo, a área jurídica, como o foi no caso de uma criança abandonada pelo pai. Ao falar de seus alunos, a professora revela compreensão, envolvimento e entusiasmo, como ilustra a seguinte enunciação:

Então olha, eu tenho o prazer de dizer, de divulgar que meus melhores alunos, eles moram na favela... Sabe, *eu tenho princesa*, sabe... princesa entre aspas, porque eu até não sou muito a favor de princesa... Mas assim... criança linda! Com o mesmo padrão de rendimento de uma criança... É... criada no meio letrado. Com uma produção de texto linda, com uma sensibilidade maravilhosa, com uma educação... a questão de valor tá ligada à questão da miséria financeira, porque sabe, existe a miséria moral instalada em outros segmentos da sociedade.

As falas e a prática dessa professora sugerem uma forma peculiar de entender o papel docente na instituição escolar. O que importa ao professor é

a consciência das diferenças e injustiças econômicas, estendendo sua atuação até como um certo assistencialismo. A interação em classe é mediada pela afetividade e pelo que se entende por justiça social. Embora não pareça valorizar certos recursos pedagógicos no atendimento a diferenças e necessidades de seus alunos, em relação à aprendizagem, a professora é capaz de lutar para resolver seus problemas afetivos. Parece que à preocupação social não se integra a importância da competência técnica.

A professora II age de modo diferente em relação aos seus alunos e ao trabalho em sala de aula. De um modo peculiar, faz da leitura de histórias uma de suas estratégias em classe. E para encaminhar o trabalho com a leitura/escrita, lê, relê, conta e reconta histórias, por horas a fio. Inicia, pedindo aos alunos que exponham para a classe a história a ser lida, no caso de conhecerem-na. A seguir, lê a história, parando diversas vezes, a fim de mostrar as ilustrações do livro. Durante essas paradas, retoma a narrativa por meio de perguntas à classe. O grupo, em suas respostas, apenas repete os fatos que acabara de ouvir.

Tal encaminhamento provoca o desinteresse na leitura, e os poucos participantes o fazem de forma tumultuada, não respeitando a vez do colega, como é combinado no início da atividade. Não só os alunos deixam de seguir orientações, mas a própria professora se esquece delas, não dando a palavra a quem levanta a mão, mas a quem se impõe, falando mais alto.

A professora permanece lendo a história por um longo tempo e, a seguir, pede novamente aos alunos que a recontem. Uma minoria atende ao pedido, enquanto os demais conversam e se entretêm com outros assuntos. No dizer da professora, ela pretende “que os alunos aprendam a estrutura narrativa” e que “tirem das histórias ensinamentos para a vida”. Quando leu, por exemplo, o texto “Os músicos de Bremen”, dirigiu pretensão debate, no qual as crianças deveriam estabelecer relações entre o fato de os animais estarem velhos e serem maltratados e a situação do idoso no Brasil.

Nesse debate prevaleceu a opinião da professora e o desrespeito do grupo à fala do companheiro. O esperado seria um paralelo entre a história lida e a nossa realidade. Mas o que se ouve são relatos de experiências pessoais, a maioria sem relação com o tema tratado. Os alunos parecem buscar na sala de aula um espaço, permitido pelo professor, para a exposição autorizada de fatos ligados ao fluxo dinâmico de suas vidas. E ainda que esse relato de experiências pudesse ser uma tentativa de se interferir no monólogo da professora, possíveis contribuições se perdem no burburinho da classe, sem que sejam consideradas na continuidade do trabalho.

Preocupada com a “discussão” sobre a história e em utilizar o texto para uma infinidade de propósitos, a professora se alonga nessa fase da atividade, perdendo o controle do tempo de sua fala e da participação dos alunos. Conseqüentemente, o trabalho desvia-se dos objetivos iniciais, mas a professora prossegue e distribui folhas aos alunos para que, em duplas, reescrevam a história lida. Mais preocupada em desenvolver a atividade programada do que com o que vem ocorrendo com seus alunos em classe, prende-se, rigidamente, ao que considera “ensino por meio do texto”.

O trabalho proposto em função do texto lido sugere, quase sempre, uma concepção de leitura moralizadora e exemplar, em que possíveis ensinamentos – ou o pretexto para outras atividades – se colocam como mais importantes do que a apreciação do próprio texto. Nesse sentido, vale lembrar a fala de Lajolo (1982, pp. 52-62):

A presença do texto no contexto escolar é artificial: a situação de aula é coletiva, pressupõe e incentiva a leitura orientada. Mais ainda: visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formação parte de uma leitura prévia e alheia...

Na entrevista, a professora fala do que considera fundamental para um bom trabalho pedagógico, referindo-se à sua interação com a classe:

(...) São duas coisas fundamentais: a curiosidade da criança e a predisposição do professor em suprir... porque quando ele (o aluno) chegava com uma curiosidade e eu tirava a curiosidade, vinha outra curiosidade... e a gente ia crescendo... Então no final, a gente trabalhava geografia, história. Na verdade, eu trabalho meio a inter [diminutivo de interdisciplinaridade]. Então ia crescendo, eles ficavam curiosos e na medida que você tem predisposição, né?... Tem um lado do professor... Vou cercear a curiosidade do meu aluno?... Porque ele fala assim: Olha o mapa novo... o mapa mundi... Então a gente vai trabalhando isso, ele vai levando pra casa e vai trazendo mais curiosidades...

Entre o que a professora acha que faz em sala de aula e as observações feitas a respeito de seu real desempenho existe uma grande diferença. Ter frequentado diferentes cursos, lido alguns textos e participado de trabalhos, oficializados como propostas interdisciplinares e construtivistas, parece ter favorecido a verbalização de termos e de alguns conceitos ainda não compreendidos em seu significado. Se, de fato, assimilados e reelaborados para subsidiar

um trabalho em sala de aula, os conhecimentos a que a professora foi exposta poderiam contribuir para flexibilizar a interação pedagógica. Entretanto, as informações recebidas esgotam-se na utilização pouco criteriosa de técnicas, verbetes e de fórmulas que pouco favorecem o ensino e a participação dos alunos.

Quando, por exemplo, lê para os alunos o poema “Eco” de Cecília Meireles, cria diferentes expectativas para quem valoriza o trabalho com o texto poético. Contudo, essas expectativas se diluem quando os alunos recebem, simplesmente, a tarefa de procurarem um lugar que favoreça a produção do eco. No dia seguinte, a classe se dispersa quando um dos alunos menciona que esse lugar é o banheiro da casa de um colega. Risos e algazarra ecoam na classe, apontando a inconveniência de dois meninos se juntarem no banheiro. Frente à brincadeira, a professora encerra a discussão. E lá se foi o bonito poema de Meireles... Quem sabe, se em algum curso, o texto não fora sugerido como pretexto para explicar um fenômeno tratado em Ciências e como exemplo de “interdisciplinaridade”?

Diferentemente da professora I, esta a que estamos nos referindo, não demonstra conhecer quem sejam seus alunos, mas sabe que seus pais são ignorantes em muitos aspectos, quando diz:

Se você visse os pais, as crianças que estão no primeiro ano, por exemplo, são crianças novas... tem assim... Tem até cinco alfabéticas, estão indo bem, uma classe bonitinha, tal... Mas o pai não entende o que que é letra bastão, para ele... vai ter que estar alfabetizando o filho. É... o filho (deveria) estar escrevendo com letra cursiva e não com letra bastão...

Quando perguntada a respeito da clientela da escola, a professora diz que a maioria dos alunos vem de um bairro distante e mais pobre:

(...) Eu não conheço muito aquela realidade, aquele contexto todo... eu também fiquei me perguntando por quê? De onde eles vêm, tem escola, né? Me falaram que houve uma época – houve né – que a escola era muito boa, tinha excelentes professores, não é como agora... Então, tinha um nível elevado, todos os alunos vinham de uniforme, quase todos os pais tinham carro... todas as crianças vinham limpas, bonitas, bem arrumadinhas e essas coisas todas...

Contrastando com o trabalho das duas professoras a que nos referimos, a professora III sempre começa a aula partindo de uma conversa para esclarecer dúvidas do dia anterior, para contar e ouvir novidades. Em seguida, anuncia as

atividades a serem realizadas e introduz o trabalho planejado para o dia. Alguns tópicos estão presentes na rotina de trabalho, como os dez minutos iniciais de leitura silenciosa. Esse período de leitura “é sagrado”. Todos fazem silêncio e dedicam-se ao seu livro. Embora seja exigido respeito a regras já estabelecidas com a classe, as crianças dão a impressão de ver sentido na exigência, parecendo compreender a importância do silêncio para melhor aproveitarem os momentos de leitura.

Durante uma das observações, esse momento de leitura foi diferenciado: em vez de livros de histórias as crianças trocaram, entre elas, suas produções escritas, devendo, após a leitura, opinar sobre o texto do colega. Explicações detalhadas foram dadas, houve um tempo para dúvidas e enfatizada a importância das orientações a serem seguidas em cada fase do trabalho. E a professora insiste: “Só que, antes, o momento de leitura é individual e em silêncio, tá legal?”. Como houvesse certo “zum-zum”, a professora retoma: “O momento de leitura é individual e em silêncio, terceira vez que eu estou falando, certo?”. As crianças não respondem, mas silenciam. Ela completa: “Então lê!”. O silêncio é total e a classe se envolve com a atividade proposta.

A forma como dá instruções e a organização das atividades são vestígios de como a professora pensa a prática com o texto escrito. Segundo ela, a leitura diária é fundamental na formação dos alunos. Afirma ainda que alguns do grupo apresentam dificuldades em relação à leitura, por isso procura investir no que chama de “leitura com aprofundamento”. São livros que exigem maior esforço de compreensão. Ainda em relação à leitura, existe na classe um número grande de livros à disposição dos alunos e a professora procura expor a sua própria leitura, comentando um ou outro livro, que possa servir de incentivo a determinadas crianças.

No que diz respeito à produção de texto, percebe-se uma preocupação em encontrar formas diferentes de trabalhar, mas a rigidez nas orientações e a ênfase no trabalho e na produção individual poderão ser uma interferência no fluir das idéias. Ainda que consciente da importância da escrita com um significado e com objetivos claros para o grupo, o fato de a professora não socializar os trabalhos em classe e sua insistência em estimular, especialmente, os alunos mais desenvolvidos e aplicados, limitam o âmbito de sua atuação.

A rigidez disciplinar – cobrada com mais vigor de alguns – e a distribuição desigual de atenção parecem gerar um clima que intimida alguns. Tal ameaça se reflete na forma como são ocupados os lugares na classe. Os alunos menos considerados, que não se destacam pelo aproveitamento, formam duplas que permanecem sempre juntas e sem muita solicitação. Ou, o que é mais sério: três ou quatro crianças são mantidas sozinhas nas últimas carteiras, como se

não estivessem em sala de aula. Coincidentemente, uma delas é negra, outra veio da Bahia, e todas são referidas pela professora como crianças difíceis.

Os olhares, risinhos e outras tentativas disfarçadas de comunicação entre as duplas, empurrando, por exemplo, o livro para mostrar algo ao colega, e mesmo o silêncio reticente dos isolados, poderiam indicar a existência de um contrato tácito, que o grupo conhece, mas que só ameaça alguns. Por outro lado, parte da classe parece ainda cúmplice de um segredo cuja senha não é de domínio comum e que inibe a atuação de determinados alunos. Por isso, talvez preferiram manter-se no seu lugar antes que corram o risco de escorregarem em territórios proibidos. A impressão que se tem, em algumas situações, é a de que as crianças pouco solicitadas a participar gostariam de se esconder, de desaparecer atrás do seu medo, quando a professora delas se aproxima para conversas sempre inaudíveis para o observador menos próximo.

Certa vez, quando a classe foi chamada a realizar um trabalho de artes em um canto da sala, dois dos alunos solitários continuaram sentados em seus lugares sem participar da atividade. Quando a cena é vista no vídeo, pode-se dizer que, literalmente, vão desaparecendo na carteira, escorregando, abaixando-se o quanto podem para não serem vistos. Se a professora percebeu a artimanha dos dois alunos, não deu ao fato qualquer importância que pudesse ser observada por quem não tenha uma convivência aprofundada com o cotidiano da classe.

Diferentemente das professoras I e II, em que a interação é mediada, respectivamente, pelo afeto e por uma certeza a respeito das técnicas que utiliza, essa terceira professora dá um valor especial à organização de seu trabalho, não poupando esforços para fortalecer sua eficiência. Entretanto, talvez para se enquadrar dentro de valores que circulam na escola, manter com rigidez a ordem e seguir regras preestabelecidas parecem ser, no momento, suas metas principais. Será que em nome do silêncio e de uma disciplina que vai muito além da necessária à organização do trabalho, não estaria a classe se privando de momentos coletivos e de partilha que favoreceriam todos, diminuindo a discriminação e a tensão que parecem reger algumas atitudes da professora?

Ao discutir as cenas observadas nas três salas de aula não se pretendeu estabelecer comparações valorativas, nem tampouco classificar as professoras em “boas” ou “más” profissionais. Importava, sim, registrar fatos, identificar vestígios que pudessem favorecer a compreensão das práticas e dos sentidos que lhes são atribuídos pelas professoras e seus alunos. A partir das interações, das falas, dos gestos e dos silêncios registrados em classe, é possível vislumbrar caminhos importantes quando se pensa no desenvolvimento do trabalho com a leitura/escrita.

Embora as três professoras se encontrem em diferentes momentos de desenvolvimento profissional, faz-se importante ressaltar o interesse e a disposição demonstrados no sentido de rever e aperfeiçoar a sua prática. Essa postura foi fundamental dentro de nossos objetivos de acompanhá-las na análise de sua prática pedagógica. Obviamente, não bastava propiciar-lhes um contato com a teoria ou planejar mudanças em seu trabalho cotidiano se não houvesse, por parte delas, uma disposição séria, no sentido de “abrir as portas de sua sala de aula” para o diálogo e para a crítica.

Como pensar as interações observadas

Em nosso trabalho de pesquisas tivemos a preocupação em olhar a sala de aula de um lugar móvel e flexível, que nos permitisse uma visão ampliada e diversificada das interações que nela ocorriam. Não apenas o respaldo teórico, buscado em diferentes disciplinas, mas também as experiências decorrentes de nossas próprias observações foram reconstruindo a história da presença de cada uma de nós no espaço de investigação. Seguimos assim diferentes caminhos, na tentativa de entrelaçar pontos de vista e de entender melhor o nosso objeto de estudo.²

Preocupadas especialmente com a linguagem, focalizamos o tema da organização do espaço como suporte para a construção de um ambiente que permitisse a circulação e a fruição da leitura e da escrita na sala de aula. No conceito espaço tentamos integrar tanto as condições físicas, quanto sócio-psicológicas que orientam e podem determinar o trabalho escolar. Fazia-se importante buscar a complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações sociais concretas, como propõe Bakhtin (1988).

O espaço foi, portanto, entendido como o lugar em que se constituem e se contextualizam as interações e o trabalho do professor e dos alunos, mediados pela linguagem: de que lugar falava a professora com seus alunos era uma das perguntas iniciais. De um lugar circunscrito, delimitado pelo tom de sua voz e pelo tempo de suas ações? De um espaço aberto à participação e à movimentação organizada da classe em suas tentativas de aproximação com o professor, com os colegas, com livros e outros mediadores do conhecimento? (Dietzsch, 1995 e 1996, pp. 39-52).

2 A partir de 1995 as pesquisadoras Maria Thereza Fraga Rocco e Sonia T. de Sousa Penin, por motivo de força maior, tiveram que se afastar do trabalho de pesquisa. Com a ausência das duas colegas, Marli E. D. Afonso de André e eu, Mary Julia Martins Dietzsch, demos prosseguimento à investigação, como planejado. Enquanto Marli André concentrou-se nas práticas avaliativas observadas em sala de aula, eu focalizei minha atenção nas práticas de leitura e escrita.

Iluminadas pela opção teórica, as observações feitas em classe foram complementadas com as gravações em vídeo e com as entrevistas individuais envolvendo as três professoras. No confronto e complementação dos acontecimentos observados, com as enunciações sugeridas no discurso das professoras, situou-se o processo de análise.³ E retomando os dados já discutidos, vale lembrar o distanciamento existente entre o discurso e a prática das três professoras investigadas.

Todas se dizem construtivistas e mencionam Emília Ferreiro e Piaget como fonte e suporte para sua prática pedagógica, especialmente para o trabalho com a escrita. E, sob a égide do “construtivismo”, diferentes apelos e atuações foram ouvidos e observados. Entretanto, no catálogo de expressões como “afeto e relação afetiva”, “interdisciplinaridade e construção do conhecimento”, “respeito à curiosidade e aos interesses do aluno”, “sondagens e fases da escrita”, alinham-se abstrações e adaptações pessoais. Ser construtivista é muito mais uma questão de valores pessoais, de crença e de formas de dizer, do que de conhecimento e estudo de uma teoria.

O conhecimento assume um caráter de bem material, que diferencia aqueles que o utilizam em detrimento dos que não o possuem. Conhecer uma teoria ou pretender conhecê-la significa sair da obscuridade, deixar a solidão e pertencer a um grupo que diz as mesmas coisas. Importam mais “os ditos” do que a compreensão, que possibilitaria o pensamento e novas formas de ação. Como um objeto de consumo, o conhecimento é utilizado e aplicado, adaptando-se aos limites e características de seus usuários.

O desejo de pertencer, de fazer parte de um grupo considerado moderno – o grupo de construtivistas – apareceu em diferentes momentos das discussões com as professoras. Envolvidas, entretanto, em uma onda que vem se disseminando, especialmente na escola de primeiro grau, ser moderna é mais uma questão de entusiasmo, de verbalização de fórmulas recentes, em uma aparente rejeição ao que se denomina “ensino tradicional”. Muitas falas e dizeres das professoras dão mostras de um desejo, mas a prática em sala de aula indica a impossibilidade de esse desejo ser mobilizado e transformado em ações.

Esses dizeres, em alguns casos, tiveram sua origem e foram reforçados em cursos e orientações aligeirados, dos quais não se pode excluir totalmente a responsabilidade de órgãos técnicos que respondem pelo sistema de ensino. Assim, ao pouco conhecimento da teoria pretendida pelas professoras, soma-se

3 Busquei, portanto, compensar meus limites de ver, ampliando as minhas posições e espaçando o meu olhar com os pontos de vista de autores diferentes e diferenciados, como Bakhtin (1992), Calvino (1991), Certeau (1994), Eco (1994), entre outros.

a ausência de interlocutores que entendam a necessidade de sistematização e de aprofundamento de idéias esparsas, ouvidas em cursos ocasionais ou pinçadas em discussões pouco consistentes.

Apenas em uma das escolas estudadas, a que se localiza fora de São Paulo, existia um grupo de estudos orientado, que buscava integrar à prática das professoras fundamentos teóricos e experiências formuladas em diferentes textos escritos e relatos de colegas.⁴ A presença de uma competente coordenadora pedagógica na escola fazia a diferença. Embora essa escola e a professora observada não tenham sido apresentadas neste texto, os dados coletados, bem como a atuação da professora e da coordenadora pedagógica, neste segundo momento da pesquisa, foram de especial importância.

A análise procedida a partir dos dados coletados nas três escolas da capital paulista indica o lugar de onde falam as professoras para seus alunos e sugere as origens da palavra que orientam e dão forma ao seu trabalho pedagógico. Centro do espaço da classe, de modo geral, as professoras, ainda que bem intencionadas, manipulam a palavra e dirigem as atividades dos alunos, sem perceber claramente o que ocorre ao seu redor. E se as práticas de sala de aula não estão fundamentadas em uma visão dialógica de linguagem, não se pode entender o conhecimento como socialmente construído.

Ainda que boas intenções, vontade de acertar e de enfrentar o cotidiano não falem às professoras, seus alunos ainda são tratados como recebedores de informações, que devem aprender à custa de repetir e de ouvir continuamente. No entanto, acreditam as professoras que estão fazendo o melhor e que sua preocupação primeira são seus alunos, justificando o que, para cada uma delas, significa “ser o melhor para a classe” e como trabalhar o ensino.

Assim, se em uma das classes os alunos respondem com a desorganização, e com o barulho à hiperatuação da professora, tais atitudes são vistas como o resultado de um clima no qual predominam o afeto e o respeito pelo outro. Tal respeito revela-se, de fato, na sensibilidade e preocupação da professora em conhecer e tentar compreender os alunos que têm problemas familiares, mas falta-lhe uma visão mais objetiva de seu papel de mediadora de conhecimento. Como resolver as injustiças sociais e as precárias condições de vida de muitos de seus alunos é a questão que toma sua atenção. As crianças são boas e o mundo ruim. O papel da escola é o de lutar por um mundo melhor, atuando fora do espaço escolar.

4 Essa escola e a professora que nela atua não foram apresentadas neste texto, tendo sido objeto de um estudo realizado por Laurizete F. Passos, em tese de doutorado orientada pela Dra. Marli E. D. A. de André. A professora e a coordenadora pedagógica da escola participaram também das discussões que constituíram um segundo momento da pesquisa.

Refere-se às dificuldades e relata detalhes da vida das crianças, explicando o desinteresse, a indisciplina, agressividade e apatia de algumas como decorrência de suas condições de vida. Não lhe ocorre questionar seus preceitos pedagógicos e atitudes em classe, colocando sua ênfase na importância de trocar sentimentos com os alunos, de expor-lhes o seu humor e possíveis indisposições. Para tanto, recorre a longas conversas intimistas como forma de aconselhar e de educar. Enquanto isso, impera a desordem e o barulho em sua sala de aula. Parece confiar pouco em seu papel profissional e na função do conhecimento escolar, como respaldos possíveis em sua luta por melhores condições de vida dos alunos.

Falar muito, e falar alto, é a sua arma de cada dia. Uma vez dona da palavra, torna-se difícil devolvê-la, partilhá-la com a classe, considerando pouco a força do diálogo e dos diferentes pontos de vista, ainda que infantis, na busca do conhecimento. Ajudar seus alunos a argumentar, a usar com competência a palavra podem parecer-lhe propósitos distantes de seus objetivos sociais. Mais do que o diálogo e o conhecimento, a criança tem que ser defendida, protegida e amada pela professora. Amor, justiça social e construtivismo seriam sinônimos para a professora?

Diferentemente dessa dispersão barulhenta e animada, na segunda sala de aula observada, a desorganização assume contornos diferentes. A professora tenta substituir a fragilidade de sua presença repassando os mesmos exercícios e as mesmas ações, sem ter uma visão global da classe, que vai se fragmentando em pequenos grupos para se ocuparem de outras atividades. Sua voz, no afã de contar e recontar histórias, não se faz ouvir para muito além das primeiras carteiras. Sem estardalhaço, disfarçadamente, a classe se empalidece, e, assim, faz o que quer ou nada faz na sala de aula.

Longe de ser uma figura forte, que controla a classe com o tom de sua voz ou com seu entusiasmo, a professora preenche o espaço com a monotonia das perguntas cujas respostas induz ou responde ela mesma. Nesse ambiente, as crianças procuram dissimular suas brincadeiras e desatenção, como se a figuração fosse a receita que permite deixar-se ficar sem problemas na classe. As regras de interação parecem ter sido muito bem assimiladas, não em direção à descoberta e à criatividade, tão valorizadas na fala da professora, mas como uma receita que se apresenta no momento adequado.

Embora em tom diferente, aqui também é a professora que detém a palavra. Repetir e repetir parece ser a fórmula que compensa a destituição dos alunos como interlocutores. Nesse clima artificial, as crianças vão se safando das dificuldades e se ausentando – em presença – das situações cansativas e desconcertantes que se criam em sala de aula. O construtivismo parece estar

sendo entendido como um feixe de técnicas que a professora carrega: contar e ler histórias para ajudar no entendimento da estrutura narrativa; trabalhar com textos variados para ensinar a diferenciação entre conto, crônica, fábula e lenda; aplicar a interdisciplinaridade, usar letra bastão, alinhar a classe em duplas, etc.

Se tais atividades têm significado para a classe e para a aprendizagem é uma pergunta que carece de ser feita pelos que acreditam na eficiência dos meios inquestionáveis que passaram a utilizar. Mais uma vez, a interlocução e o diálogo passam longe da sala de aula, que é preenchida com o mimetismo da repetição e com a ciranda do ativismo que se sucede em classe.

A professora III planeja suas atividades e compreende a importância da disciplina na organização do trabalho em sala de aula. Ao instituir um horário para a leitura diária em classe e ao expor sua leitura como incentivo para alguns alunos, demonstra perceber a importância da leitura do texto como não apenas um pretexto ou, simplesmente, um passatempo. Cuida ainda em trazer para a classe novas propostas de trabalho com a leitura/escrita. Entretanto, a professora age de maneira rígida e discriminatória em relação ao conhecimento, tanto quando exige respostas modelares às questões que propõe para algumas crianças, quanto na sua recusa em admitir que o conhecimento deve ser socializado e acessível a toda a classe.

Ainda que valorizando a idéia de serem “construtivistas” e de se sentirem diferenciadas entre muitas colegas, pelo trabalho que realizam, as conseqüências do “construtivismo”, enquanto uma concepção de conhecimento, não se fazem notar na sala de aula. Entretanto, o próprio fato de buscarem se informar, como lhes foi possível, a respeito de “novas idéias sobre a escrita” já pressupõe inquietação e predisposição das professoras para a mudança. De qualquer forma, a participação em cursos e conversas sobre o construtivismo fizeram circular informações que se reverteram em certo entusiasmo com o trabalho e alguma segurança, que se faz presente no discurso.

Revelam as professoras que com o construtivismo entenderam a importância de estarem sempre buscando o conhecimento, sem se sentirem ameaçadas de dizerem que têm muito ainda para aprender. Sem menosprezar os seus riscos, é essa idéia de segurança que, provavelmente, levaram nossas pesquisadas a aceitarem a proposta de trabalharem conosco na investigação, acolhendo nossa presença em suas salas de aulas, dispostas a ouvir-nos e a nos falarem. Tal disposição ficou patente quando iniciamos a segunda parte da pesquisa e lhes demos, especialmente, a palavra.

Assim, ao convivermos com elas, ao ouvi-las falar do que imaginam ser o seu trabalho e ao adentrar suas salas de aulas, não constatamos somente a

distância entre seu discurso e sua prática. Percebemos também a sua vontade, o seu desejo de discutir e de rever o seu trabalho, bem como as dificuldades encontradas nesse sentido. A solidão e a discriminação dentro da própria escola é uma queixa das professoras que trabalham na cidade de São Paulo. Como instituir o diálogo em classe e avaliar o seu desempenho se, para elas também, não existe, realmente, esse espaço de troca e de crítica junto a seus pares?

Quando as professoras se vêem nas imagens do vídeo

Na perspectiva de um olhar atento e flexível, que inventa meios para ver cada vez melhor, formalizamos nossos encontros com as professoras em outro espaço que não mais o de sua sala de aula. Iniciamos retomando o vídeo elaborado em cada uma das classes, atendendo à decisão do grupo de ver coletivamente as cenas que foram registradas nas salas de aula, incluindo aquela situada fora da cidade de São Paulo.

De início, as justificativas explicitadas frente às imagens observadas parecem disfarçar um certo estranhamento às cenas que vão se delineando no vídeo. Ao se verem, pela primeira vez, atuando em classe ou ao se projetarem nas imagens das colegas, as professoras desculpam-se pelo que vêem, delongando sempre mais nos comentários sobre os alunos do que sobre si mesmas. Ainda que se enxergando no vídeo, procuram estabelecer um certo distanciamento das imagens vistas, buscando em comentários superficiais, como, por exemplo, a respeito da aparência das crianças, um impedimento para assumir e aprofundar suas formas de olhar.

Ao projetarmos a sala de aula da professora que tem a sua prática subsidiada por um grupo de discussão, como já dissemos, acompanhado pela coordenadora pedagógica, foi criado um clima de maior inquietação: a comparação do que está sendo visto na tela com o trabalho das espectadoras passa a ser o tema da conversa, ocasionando certa dispersão no grupo. No vídeo transcorrem as cenas de meninos e meninas que demonstram autonomia e disciplina para resolver as situações propostas no trabalho em grupo. O espaço, tanto físico quanto sócio-cognitivo é preenchido com desenvoltura e seriedade, sob o olhar atento da professora, que assume a organização e acompanha as atividades, circulando pela classe com segurança, mas sem monopolizar o ambiente.

Embora essa professora tenha feito apenas o Magistério e a que menos alardeou a respeito do “construtivismo”, foi em sua classe que observamos uma relação mais experiente com o conhecimento e uma concepção interativa de linguagem e, conseqüentemente, de leitura/escrita. O diálogo e a diversidade de pontos de vista são fatores essenciais no trabalho das crianças. Paradoxal-

mente, foi frente a essa situação de trabalho que surgiram os comentários a respeito da organização do espaço físico como um propiciador de um bom trabalho pedagógico, aspecto negado e difícil de ser considerado, de modo geral, pelo professor, no seu dia-a-dia.

A resistência para alterar o espaço físico da sala de aula, certamente, envolve uma concepção de conhecimento em que a palavra, o diálogo e a negociação do sentido não se evidenciam como essenciais. Criar, conscientemente, um ambiente que permita ao professor escutar e ser escutado pelos alunos é entender a palavra “como o produto da interação do locutor e do ouvinte” (Bakhtin, 1988, p. 113). Dispor externamente as carteiras e juntar os alunos em duplas, trios, quintetos, como para quebrar uma rotina e animar a classe é muito diferente de um espaço/tempo identificado pela ação dos que o constroem, no caso professor e alunos. Um espaço praticado, como expressa Certeau (1994).

As observações sobre a organização do espaço que está sendo mostrado no vídeo aparecem, inicialmente, como uma possível recusa das professoras em considerar e admitir suas possíveis limitações no trato com o conhecimento e com o ensino em sala de aula. Não parecem atentas às concepções que fundamentam as práticas pedagógicas que vão se delineando nas cenas do vídeo. Antes de assumirem o que parece indicar resistência para operar mudanças em sua prática cotidiana, as professoras recorrem a aspectos externos, como a redução do espaço e a conformação arquitetônica das salas de aula para justificar suas dificuldades teóricas e pedagógicas.

Momentos como o relatado acirram a discussão e engendram novos pontos de vista, que dinamizam o diálogo e indicam caminhos para uma análise das falas e concepções que as fundamentam. Nesse processo de reflexão, a resposta inicial das professoras, de se desculparem ao se verem expostas no vídeo, foi-se amainando ao longo de nossos poucos encontros. Não mais se observa a ênfase nos aspectos irrelevantes como uma tentativa de fechar os olhos ao que salta à vista. Estaria havendo uma educação do olhar, um permitir-se ver a si mesma e ao outro, mais refletidamente?

Na educação do olhar e a partir dela se instituiu a filosofia do Ocidente desde suas raízes gregas (Bornheim, 1989). E, agora, retomar Italo Calvino (1991), quando se discute o olhar é, certamente, um caminho profícuo. Daí a importância de se integrar à concretude das imagens do vídeo a visibilidade do texto escrito. Recorreremos, portanto, à literatura e propusemos às professoras o encontro com textos literários. Iríamos evocar imagens *in absentia*. Tentaríamos puxar os fios do texto, essa “máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça o seu trabalho”, como diz Umberto Eco (1994).

Não mais tendo à frente dos olhos o espelho de si mesmas no vídeo, as professoras leram alguns textos, entre eles, o texto “D. Maria”, um dos capítulos do livro *Infância*, de Graciliano Ramos⁵. Em nenhum momento houve a intenção de se usar o texto como pretexto para impor idéias e didatizar a leitura. Acreditamos, sim, na flexibilidade da palavra escrita e nas possibilidades da imaginação que cria lugares, cenas, movimentos, reinventando a experiência.

A conversa das professoras era, agora, com as imagens incentivadas pela escrita de autores como Graciliano Ramos (1955) e Adelia Prado (1988). Os olhos abertos, anteriormente, para se verem no vídeo, melhor seria que então se fechassem na busca de imagens interiores. A descontração e um novo ânimo mobilizaram as discussões e as personagens foram sendo reinventadas na circulação de nossas diferentes leituras. Reinvenção, obviamente, ainda muito atrelada à história e às possibilidades de ver de cada professora. Se era difícil cruzar, aprofundar as linhas do texto, o grupo trabalhava sério na busca do sentido. E se não conseguimos nos afastar com maior desenvoltura da superfície do texto escrito, foi possível encaminhar o olhar para lugares menos conformados e previsíveis que aqueles encontrados a partir do vídeo.

Se, ao longo da observação do vídeo, notamos uma diminuição da ansiedade e da pressa em desculpar possíveis dificuldades, atribuídas ao próprio trabalho, na leitura dos textos ficcionais ganha força essa tendência. O grupo parece ter conseguido um afastamento, que lhe permitiu olhar e falar do papel a ser desempenhado pelo professor, sem se sentir exposto nem se prender à reprodução de informações e de idéias preestabelecidas a respeito do conhecimento e do seu próprio desempenho. A literatura e sua força, seus caminhos...

Se acreditamos que a linguagem visual e a verbal travam diálogos intensos e imemoriais, a ponto de provocar outros diálogos entre os espectadores/leitores e o texto, como afirma Martins (1995), sabemos também do emaranhamento e extensão que marcam os caminhos do olhar e da imaginação. E é no corpo a corpo com o texto escrito, buscando caminhos de diálogo que ultrapolem o cotidiano, em direção a novas formas de olhar que continuamos trabalhando com professoras da rede pública do estado de São Paulo.

5 Entre as memórias de sua problemática alfabetização, Graciliano fala de sua professora, quando entrou na escola, depois de passar pelas mãos inclementes de seu pai, pretense professor, e pelos afetos de Mocinha, também uma professora improvisada. O autor diz da paciência de D. Maria, uma professora conformada com as peripécias pregadas pela vida e que enfrentava mediocrementemente sua tarefa de ensinar.

Resumo

Com objetivo de compreender a rede interativa que se organiza em sala de aula e como é construído o espaço de trabalho com a leitura/escrita, foi realizada uma entrevista individual com professoras e observado e registrado, em vídeo, o cotidiano de três salas de aula de escolas públicas paulistanas. Os dados obtidos revelaram não apenas distância entre o discurso e a prática de sala de aula, como também a disponibilidade e interesse das professoras em discutir e rever o seu trabalho. Para isso, recorremos aos vídeos feitos em suas classes e à leitura de textos ficcionais, enfocando professores como personagens. O entrelaçamento dessas diferentes linguagens mostrou-se de especial importância para a leitura crítica, elaborada coletivamente pelas professoras sobre seu trabalho e suas idéias a respeito da leitura/escrita.

Abstract

To understand interactions in classrooms and how they are organized for the teaching of reading and writing in public schools, three classrooms in the city of São Paulo were observed and registered in video-tape. Each teacher was interviewed about their schooling and professional life. The Results showed a large distance between discourse and behavior in classroom and also much interest on the part of the teachers to discuss these results. Workshops using different types of language – videos and fictional texts – were organized to encourage teachers to review their own ideas and find ways to improve their own interactions for the teaching of reading and writing.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- Bornhein, G. A. (1989). As metamorfoses do olhar. In: Novaes, Adauto (org.), *O olhar*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Calvino, I. (1991). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes.
- Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa, Horizonte.
- Dietzsch, M. J. (1996). Além das páginas do livro didático. *Em Aberto*, n. 69, jan/mar., Brasília.
- (1995). Universidade e escola pública atuando em parceria. *Cadernos de Pesquisa*, n. 94, pp. 74-81, ago. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez.
- Eco, U. (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Lajolo, M. (1982). O texto não é pretexto. In: Zilberman, R. (org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre, Mercado Aberto.

- Martins, M.H. (1995). Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação. In: Martins, M.H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto.
- Prado, A. (1988). *Os componentes da Banda*. Rio de Janeiro, Rocco.
- Ramos, G. (1955). *Infância*. Rio de Janeiro, José Olympio.
- Vygotski, L.S. (1994). *Formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.